



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Mała szkoła jako wielka sprawa – i szansa – edukacji

**Author:** Marek Rembierz

**Citation style:** Rembierz Marek. (2017). Mała szkoła jako wielka sprawa – i szansa – edukacji. “Czasopismo Pedagogiczne” (Vol. 2, iss. 5 (2017), s. 15-53).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

**Marek Rembierz**

Uniwersytet Śląski w Katowicach,  
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji (w Cieszynie)  
e-mail: marek.rembierz@gmail.com

**MAŁA SZKOŁA JAKO WIELKA SPRAWA – I SZANSA – EDUKACJI<sup>1</sup>**

**Small school as a great matter and a chance for education**

**Abstract:** *Small school is presented here in a model and idealizing approach as well as an “island of educational resistance”, which opposes the processes of educational destruction. As a model and a metaphor of school education and as a source of inspiration for shaping the teacher’s imagination, small school still constitutes a topical challenge for pedagogical reflection. What is explored in this study are the principles of functioning and characteristic values of the small school, particularly in the context of the dominating “educational giants”. This also becomes an occasion to promote the slogan: “Small school as a great matter and a chance for education”. Small school may be recognized as a way of thinking about the right functioning of the educational system and as a space favorable to pedagogical activities aimed at building independence and subjectivization. The presented article may be read as a thought experiment concerning a vision of school which fulfils the desired values. Partially, this is also a manifesto postulating a particular model of education, implementation of which is enhanced in a small school.*

**Keywords:** *small school, education, “island of educational resistance”, education as interpersonal relation*

---

<sup>1</sup> Tekst pierwotnie ukazał się w monografii: L. Pawelski (red.), *Innowacyjność w zarządzaniu edukacją*, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2015.

„Szkoły, jako instytucje publiczne, nie są w stanie same zmieniać społeczeństwa, będąc przecież lustrzanym odbiciem m.in. jego fałszywych przekonań i wad. Istnieją przy tym przeciwstawne orientacje co do celów edukacji szkolnej, ponieważ część obywateli opowiada się za przystosowywaniem przez szkoły dzieci i młodzieży do akceptacji świata z jego wszystkimi regułami, przymusami, ograniczeniami i przesądami [...], część natomiast oczekuje od szkół, by kształciły krytyczne umysły, wychowywały uczniów do niezależności i samodzielności z dala od konwencjonalnych klisz ich epoki i z wystarczającą mocą do społecznych przemian”.

Bogusław Śliwerski<sup>2</sup>

## Wprowadzenie

Z czym może kojarzyć się kategoria „małej szkoły”? Dla pedagogów i historyków oświaty zazwyczaj z małymi szkołami lub izbami szkolnymi funkcjonującymi przede wszystkim na terenach rustykalnych w niewielkich społecznościach. Jednak nasuwają się też inne, bardziej uniwersalne (uniwersalizujące) skojarzenia. Mała szkoła, rozumiana w pewnym zakresie metaforycznie, po części w myśl hasła „małe jest piękne i bywa bardziej efektywne”<sup>3</sup>, może być uznana za – oparty na długotrwałym doświadczeniu pedagogicznym – istotny element systemu oświaty i może być interpretowana jako wzorzec (model działania) wskazujący właściwy sposób organizowania edukacji szkolnej, w której uwzględnia się dążenia do urzeczywistniania określonego zestawu wartości<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 606.

<sup>3</sup> *Small Is Beautiful. A Study of Economics As If People Mattered* – pod takim, nośnym tytułem w 1973 r. opublikował książkę (zbiór esejów) Ernst Friedrich Schumacher (1911–1977), przedstawiając zarys koncepcji ekonomii (nawiązującej m.in. do duchowości buddyzmu, o czym zaświadcza esej „Buddhist Economics” z 1966 r.); hasło „small is beautiful” (jako przeciwstawne wobec „cult of bigness”) zaczerpnął od swego nauczyciela, którym był ekonomista i politolog, Leopold Kohr (1909–1994). Zob. E. F. Schumacher, *Małe jest piękne, Ekonomia z założeniem, że człowiek się liczy*, tłum. E. Szymańska-Wierzyńska, J. Strzelecki, przedmowa B. Baran, Aletheia, Warszawa 2013. Na wstępie – respektując porządek w obszarze historii idei – przypominam hasło „małe jest piękne” wypromowane w tytule wpływowej książki Schumachera, jednak w tekście o „małej szkole” nie nawiązuję wprost do rozwijanych przez niego idei i koncepcji ekonomicznych.

<sup>4</sup> Rolę wartości w edukacji szkolnej trafnie i zwięźle przedstawia Kazimierz Denek: „Dla edukacji szkolnej i nauk o niej wartości stanowią kluczowy problem. [...] Budują podstawy każdej pedagogiki. Stanowią źródło inspiracji i dyrektyw”. K. Denek, *Wartości i cele edukacji*

Mała szkoła, jako model i metafora – jeden z modeli i jedna z metafor – edukacji szkolnej oraz jako jedno ze źródeł inspiracji dla kształtowania wyobraźni pedagoga i dla działalności oświatowej, stanowi wciąż aktualne – w wymiarze teoretycznym i w wymiarze praktycznym – wyzwanie dla refleksji pedagogicznej, zwłaszcza, gdy podejmuje się kwestie dotyczące innowacyjności w zarządzaniu edukacją. Z problematyką małej szkoły, także tej pojętej dosłownie, funkcjonującej w niewielkiej społeczności, wiążą się zasadnicze zagadnienia i dyskusje współczesnej pedagogiki, choć niesłusznie uważana ona bywa za sprawę marginalną lub przebrzmiałą. Jeśli śledzi się współczesne – publiczne i akademickie – debaty o problemach, trudnościach i dylematach edukacji szkolnej, to rzecz można, że „nigdy dosyc” prowadzonej z różnych punktów widzenia refleksji nad szkołą, bowiem, jak ujmuje to Zenon Gajdzica: „Szkoła należy do tych instytucji, które znajdują się w wyjątkowym tyglu oczekiwań społecznych. Stanowią one jeden z ważnych czynników definiujących jej zadania oraz konstruujących wizję jej funkcjonowania. Szkoła to także instytucja samoucząca się, to zaś sprzyja generowaniu [...] oczekiwań wobec otaczającej ją rzeczywistości”<sup>5</sup>. Rozpatrywany tu model i wzorzec małej szkoły to także efekt poszukiwania modelu oświaty w rozżarzonym tyglu oczekiwań społecznych i „przetapiania” tego modelu we współcześnie pożądane formy działań edukacyjnych, spełniających w optymalnym stopniu te oczekiwania, które można uznać za aksjologicznie zasadne.

Jednym z impulsów pobudzających do refleksji nad małą szkołą – postrzeganą jako wielka sprawa i szansa edukacji – są przemyślenia Bogusława Śliwerskiego dotyczące małej szkoły, które przedstawił on na swym internetowym blogu: „Taniej dla państwa jest bowiem pracować z dziećmi w wielkich szkołach [...]. Na dziś korzystne jest dla budżetu [...] likwidowanie małych szkół na terenach

---

*szkolnej*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1994, s. 13; por. T. Lewowicki, *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, nr 2, s. 45–53; K. Denek, *Związek edukacji z wartościami*, „Neodidagmata” 2008, nr 29/30, s. 25–38. Zob. K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 2011/2, nr 1/29, s. 89–104; Katarzyna Olbrycht formułuje tu wyraźną przestrożę i zarazem poddaje pod dyskusję dość zdecydowany postulat: „Żeby uniknąć niebezpieczeństwa powierzchownie, bezrefleksyjnie rozstrzyganych dylematów aksjologicznych, a jak to się dzieje częściej – ich niedostrzegania i niedoceniań ich roli w wychowaniu do wartości, należałoby w wychowaniu wrócić do jasnego deklarowania wartości, jakim działaniem to chce służyć i służy. Inaczej grozi nam pogłębiająca się alienacja wychowania” (s. 102–103).

<sup>5</sup> Z. Gajdzica, *Wstęp*, „Studia Pedagogiczne” t. LXVII, 2014, s. 11; zob. Z. Kwieciński, *Szkoła do/dla zmiany społecznej – warunki konieczne*, [w:] Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 407–410; K. Denek, *W stronę szkoły jutra*, „Neodidagmata” 2005, nr 27/28, s. 3–13; A. Kasperek, *Czekając na Godota w burzliwych czasach – socjologiczny szkic o społecznej potęgze oczekiwań wobec szkoły i nie tylko*, „Studia Pedagogiczne” 2014, t. LXVII, s. 15–35.

wiejskich. Warto jednak zacząć czytać raporty badawcze na temat kulturotwórczych, patriotycznych, obywatelskich funkcji właśnie małych szkół, w tym także modeli kształcenia w klasach łączonych, zróżnicowanych wiekowo. Są to rozwiązania organizacyjne, wychowawcze i dydaktyczne, które stwarzają wielką szansę dla dzieci, by nie uciekały na emigrację zewnętrzną lub wewnętrzną, podejmowały działania na rzecz »małych ojczyzn«. Przestańmy zamykać małe szkoły na terenach rustykalnych, jeśli nie chcemy mieć narastającej fali wtórnego analfabetyzmu, ofiar przemocy i agresji, sekstingu, uzależnionych od narkotyków i alkoholu itp.<sup>6</sup>. Zauważyć też należy dalsze niepożądane skutki likwidowania małych szkół, przed którymi przestrzega Zenon Jasiński: »Likwidacja szkół może prowadzić do społecznej apatii i spadku zaangażowania w sprawy społeczne<sup>7</sup>. Wyraźnie zarysowuje się tu alternatywa: albo będzie się dalej – ze względu na przyjęte ideologie edukacyjne i zespolone z nimi doraźne kalkulacje ekonomiczne – likwidować uznane za finansowo uciążliwe i zbędne małe szkoły, doprowadzając tym samym do wzmocnienia wielu niepożądanych społecznie sytuacji, które występują także w wielkich zespołach szkolnych, albo gruntownie przemyśli się politykę edukacyjną i zmieni zasady funkcjonowania systemu oświaty, kierując się przede wszystkim tymi wartościami, dla których urzeczywistniania przyjaznym środowiskiem okazuje się przestrzeń małej szkoły, uchodząca za jeden ze środków efektywnie przeciwdziałających wzmagającym się zagrożeniom i narastaniu wielkich patologii. Tym bardziej, że doświadczane i rozpoznawane zagrożenia mogą stanowić sytuację skłaniającą do wypracowania zmian edukacyjnych<sup>8</sup> i to takich zmian, które będą ukierunkowane na przemyślenie i przemodelowanie działań oświatowy wedle idei (idei regulatywnej) i modelu działania małej szkoły.

W powielanych w życiu społecznym wyobrażeniach o zasadach działalności szkoły częstokroć dominuje przekonanie, dające się określić jako kolektywistyczne, wedle którego – jak trafnie referuje je Tadeusz Lewowicki i zarazem poddaje zdecydowanej krytyce – »edukacja (jej funkcje, cele, metody) spełniać ma służebną rolę wobec państwa (elit władzy), które występuje «w imieniu» społeczeństwa.

---

<sup>6</sup> B. Śliwerski, *Mała szkoła w polskiej i europejskiej przestrzeni edukacyjnej* (20 października 2014); tytuł wpisu nawiązuje wprost do tytułu organizowanej w Rzeszowie konferencji na temat małej szkoły; <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/10/maa-szkoa-w-polskiej-i-europejskiej.html>

<sup>7</sup> Z. Jasiński, *Duże problemy małych szkół*, [w:] *Edukacja jutra. XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, t. 1, red. K. Denek, T. Koszczyc, W. Wiesner, Akademia Wychowania Fizycznego, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2008, s. 262.

<sup>8</sup> Zob. W. Kojs, *Zagrożenie jako wyznacznik zmiany edukacyjnej oraz źródeł nakazów, zakazów i powinności*, [w:] *Edukacja Jutra – IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2003, s. 337–342.

[...] Jednostka niewiele ma do powiedzenia w większości spraw oświatowych, chociaż to ona ma w edukacji uczestniczyć. Pozostaje jej [...] głównie wypełnianie narzuconych przez system oświaty (państwo) powinności. Najsilniej ujawnia się to w przypadku oświaty szkolnej”<sup>9</sup>. Natomiast w wyobrażeniu, które postuluje i promuje m.in. T. Lewowicki, edukacja szkolna „ma sprzyjać rozwojowi człowieka, jednostki uczestniczącej w oświacie. A zatem nie «anonimowe» społeczeństwo, nie bliżej nieokreślone duże grupy, lecz jednostka ma odnosić największe pożytki”<sup>10</sup>. Odpowiednio pomyślana mała szkoła stwarza poważne szanse, aby edukacją nie władały „nieokreślone duże grupy”, podporządkowujące oświatę szkolną realizacji swych interesów. Mała szkoła – w odróżnieniu od kolektywistycznie pojmowanej i zarządzanej oświaty – ma być nastawiona przede wszystkim na konsekwentne urzeczywistnianie dobra osób uczestniczących w edukacji.

W przedkładanym tekście mała szkoła prezentowana będzie – wraz z przesłankami historycznymi przemawiającymi na jej rzecz – w ujęciu modelowym i idealizacyjnym oraz metaforycznym, a także jako jedna z „wysp oporu edukacyjnego”<sup>11</sup>, mogąca skutecznie stawiać opór procesom destrukcji oświatowej oraz ukierunkowująca i modyfikująca (przekierunkowująca) myślenie o innowacyjności w zarządzaniu edukacją. Podobnie też sprawę właściwego statusu i modelu szkoły – na początku polskiej transformacji, która w istotnej części obejmowała też edukację – przedstawia Lech Witkowski: „wykraczając poza rozumienie edukacji w kategoriach przekazu wiedzy i wpajania z góry ustalonych treści ideologicznych – stanowiących nie tylko kanon, ale i reglamentowaną pulę przesłanek kulturowych działania systemu edukacyjnego – należy pytać o typy kompetencji, w których kreowaniu uczestniczy szkoła”<sup>12</sup>. Idąc zarysowanym powyżej tropem rozpatrzę – uwzględniając również punkt widzenia filozofii edukacji<sup>13</sup>, w tym an-

---

<sup>9</sup> T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce oświatowej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997, s. 15.

<sup>10</sup> Tamże, s. 16. Zob. też: K. Wielecki, *Młodzież i edukacja po wielkiej zmianie*, [w:] *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, red. K. Przyszczykowski, A. Zandecki, Poznań-Toruń 1996, s. 101–118; Z. Kwieciński, *Potrzeba edukacji krytycznej*, [w:] Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty...*, s. 397–404.

<sup>11</sup> Zob. B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

<sup>12</sup> L. Witkowski, *Uwagi o funkcjach edukacji*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991 nr 3, s. 134. Postuluje się, aby dzięki kształtować „jednostkę do autonomicznego i sprawnego, a przy tym otwartego na innych «poruszania się» w otoczeniu społecznym” (tamże).

<sup>13</sup> Zob. T. Lewowicki, *Filozofia i pedagogika – tradycje i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*. „Colloquia Communia” 2003, nr 2 (75), s. 17–24; A. Bronk, *Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne*, [w:] *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP,



tropologii i aksjologii edukacji – problematykę zasad funkcjonowania małej szkoły i jej swoistych wartości. Chcę przy tej okazji promować hasło, które obrałem tu za tytuł i myśl przewodnią: „Mała szkoła jako wielka sprawa i szansa edukacji”.

### **Modelowe, idealizacyjne i metaforyczne ujęcie małej szkoły**

Kwestia małej szkoły sytuuje się dość wyraziście w kontekście sporu o współczesną dominację „wielkich szkół”, czy wręcz „oświatowych kombinatów-molochów”, będących wyrazem mentalności technokratycznej, centralistycznego zarządzania oświatą i dalece redukcjonistycznej wizji edukacji, podporządkowanej doraźnym interesom politycznym bądź ekonomicznym. Jeśli myśli się i patrzy na ludzki świat jedynie w skali wielkich zdarzeń i wielkich elementów to to, co jest „małe” staje się częstokroć jedynie błędem statystycznym, czymś o niby małej istotności dla całości, którą chce się ogarnąć. Nikną wówczas znaczące acz małe elementy, które – w skali makro lub mega – traktowane są tylko jako mniej ważne (a nawet zbędne) szczegóły. Ale takie redukcjonistyczne postępowanie ma swe koszty w wymiarze poznawczym i praktycznym, gdyż uzyskiwany w ten sposób obraz rzeczywistości ulega daleko idącym zniekształceniom i bywa przez to znacząco zafałszowany, czy wręcz staje się iluzją pozorującą świat realny, a podejmowane działania praktyczne, które nie przystają do błędnie rozpoznanego stanu faktycznego, okazują się działaniami chybnymi i – co gorsza – niszczycielskimi.

Mała szkoła może być uznana za model – nawet za taki model, który współtworzy paradygmat – myślenia o właściwym funkcjonowaniu systemu oświatowego, który powinien być przestrzenią (czy też strukturą relacji) sprzyjającą – i to optymalnie sprzyjającą – działaniom pedagogicznym ukierunkowanym na kształtowanie samodzielności i dążącym do upodmiotowienia, a zarazem na kształtowanie postaw współuczestnictwa i współdziałania. Mała szkoła jest bowiem postrzegana – w ujęciu idealizacyjnym – jako przyjazne środowisko dla edukacji, gdyż nie przygniata ona swą wielkością, swą materialną postacią i wielością nagromadzonych w jednym miejscu ludzkich spraw, które generują i wzmagają wielorakie konflikty wartości. Mała szkoła może pomóc w zachowaniu kulturowego – intelektualnego i duchowego – dystansu wobec wielkich i modnych ideologii oraz wobec oszałamiających mega-trendów masowej konsumpcji, dystansu pozwalającego na stosowny krytycyzm co do jakości oddziaływań cywilizacyjnych, które potocznie (m.in. w mass-mediach) uchodzą za wyraz rozwoju i postępu, czy nawet za wielką konieczność dziejową, której powinno się ulec<sup>14</sup>. Uwagę zwraca

---

Wrocław 2005, s. 9–27; A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

<sup>14</sup> Zob. B. Śliwerski, *Postmanowska krytyka i wizja amerykańskiej edukacji w kulturze*

prostota małej szkoły, przejrzystość jej struktury i sposobu jej funkcjonowania, zwłaszcza w zestawieniu z wysokim stopniem komplikacji i uwikłań systemowej nieprzejrzystości tych struktur i procesów społecznych, które są zdominowane i determinowane przez napór wielkich sił społecznych (instytucji, grup nacisku).

W małej szkole uwyrażnia się aksjologiczny (wartościotwórczy) wymiar edukacji szkolnej<sup>15</sup>. Jej funkcjonowanie zapewnia odpowiednią organizację czasu wielowymiarowych działań edukacyjnych, dzięki czemu mogą występować stosowane okoliczności, aby w należyty sposób zwracać uwagę na rozpoznawanie i urzeczywistnianie wartości<sup>16</sup>.

---

*technopolu*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 69–82; Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

<sup>15</sup> Uwzględniając istotny związek wartości (także wartości takich jak prawda, dobro i piękno) z edukacją szkolną, jako przestrzeni ich urzeczywistniania, Kazimierz Denek proponuje następujące ujęcie podstawowych cech świata wartości: „wartościami określa się to wszystko co sprzyja człowieczeństwu. Do miana tego w pierwszym rzędzie pretenduje dobro, prawda i piękno. Dobro formuje osobowość człowieka, wyzwala go od supremacji dóbr materialnych, chroni przed czynami niegodnymi, sprzyja rozwojowi jego duchowości, otwiera na potrzeby innych. Z kolei prawda chroni człowieka przed zakłamaniem. Już samo pragnienie prawdy zawiera w sobie moc »podnoszenia duszy wzwyż ku światłu« (S. Weil). Dobro i prawda wypełniają piękno. To z kolei wydaje owoc w postaci dobra i prawdy. Piękno daje człowiekowi radość. Pozwala mu lepiej i łatwiej znosić trudy życia” (K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej...*, s. 19–20). Zob. K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.

<sup>16</sup> Na współczesne napięcia i sprzeczności w ukierunkowaniu dążeń „w stronę” odmiennych zestawów ocen i wartości, napięcia występujące także w edukacji szkolnej, uwagę zwraca Katarzyna Olbrycht: „Szkoła, ale i rodzina, wychowując próbują godzić promowane kulturowo ideały człowieka twórczego, autonomicznego w działaniu, podmiotowo funkcjonującego w rzeczywistości, wrażliwego na los innych – wykluczonych, dyskryminowanych, skazanych przez mechanizmy globalizacji i agresywne interesy na całkowitą marginalizację aż do zagrożenia życia, z inwestowaniem w przyszłość dziecka zgodną z wzorami człowieka sukcesu, który może sobie pozwolić na korzystanie z wszelkich ofert rynkowych i chce z nich korzystać, traktując to jako przysługujące mu prawo realizowania siebie i «godnego życia». Zarówno program szkół, jak funkcjonowanie nauczycieli nastawione są na godzenie wartości związanych z jednej strony z dobrem dziecka, pojmowanym jako jego wielostronny rozwój i kształcenie podmiotowości, także z ideową wizją roli nauczyciela i wychowawcy, z drugiej – z pragmatycznymi wartościami dotyczącymi dobra dziecka w systemie bezwzględnej społecznej konkurencji, dobra własnego dorosłych (komfortu życia rodziców, bezpieczeństwa zawodowego nauczycieli, satysfakcji materialnej jednych i drugich), wreszcie dobra szkoły (opinii opartej na liczbie laureatów konkursów i olimpiad, marką na rynku oświatowym, aprobatą władz oświatowych, satysfakcją sponsorów)” (K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji...*, s. 96).



W funkcjonowaniu małej szkoły ma szczególne znaczenie uspołecznienie oświaty, samorządowy wymiar edukacji. W szkole realizującej aksjologicznie ugruntowany program działań edukacyjnych, powinno się zarazem urzeczywistniać etos odpowiedzialności „za swoje” i praktykę samorządności. W małej szkole trudno ukryć „anonimowe siły”, które w jakiś bliżej nieokreślony sposób, czy też w „zakamuflowanych” formach, niepodzielnie sprawują władzę nad procesami i instytucjami oświatowymi<sup>17</sup>. Bezpośrednia odpowiedzialność za przebieg i efekty działań edukacyjnych jakby naocznie się uwidacznia.

Gdyby nie było – gdyby już nie było – małych szkół, to należałoby je co najmniej koncepcyjnie opracować. Dzięki eksperymentowi myślowemu, w którym rozpatruje się w modelowym, idealizacyjnym i metaforycznym ujęciu różne aspekty działalności małej szkoły i jej cechy swoiste, można bowiem dodatkowo ożywiać i wzmacniać refleksję pedagogiczną. Póki co, dysponujemy żywym jeszcze doświadczeniem edukacyjnym funkcjonowania małych szkół<sup>18</sup> i – sięgając do dziejów oświaty – dysponujemy wartym przywołania doświadczeniem historycznym, gdy działały małe szkoły i izby szkolne m.in. także w wioskach, górskich dolinach i przysiółkach Śląska Cieszyńskiego. Warto więc, także mając na względzie – oparte o historyczne doświadczenia – projektowanie innowacji edukacyjnych, zbierać i analizować dokumentację (m.in. wspomnienia) dotyczącą edukacji

---

<sup>17</sup> Z. Kwieciński, *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*, [w:] Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty...*, s. 203–228.

<sup>18</sup> Uwarunkowania i efektywność funkcjonowania szkoły w środowisku wiejskim badał Zbigniew Kwieciński; zob. Z. Kwieciński, *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*. PWN, 1972; Z. Kwieciński, *Odpad szkolny na wsi. Studium socjopedagogiczne*, Polska Akademia Nauk – Komitet Badań Rejonów Uprzemysławianych, Warszawa 1972; Z. Kwieciński, *Funkcjonowanie szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysławianym. Studium badawcze w aspekcie jednolitości szkolnictwa*, PWN, Warszawa 1972. Rozpatrywał on także m.in. złożoność relacji między uczęszczaniem do „małej szkoły” a dalszymi losami edukacyjnymi; zob. Z. Kwieciński, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, WSiP, Warszawa 1980, s. 38–40. Obecnie na gruncie polskich nauk o wychowaniu zainteresowania badawcze na funkcjonowaniu małych szkół w szczególności skupiają Ryszard Pęczkowski i Danuta Uryga; zob. R. Pęczkowski, *Mała szkoła – likwidacja czy progres?*, [w:] *Człowiek. Media, Edukacja*, red. J. Morbizer, E. Musiał, Kraków 2013, s. 302–308; R. Pęczkowski, *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010; D. Uryga, *„Mała szkoła” w środowisku wiejskim: socjopedagogiczne studium obywatelskich inicjatyw*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2013. Problematykę edukacji szkolnej, którą prowadzi się na terenach wiejskich, z uwzględnieniem różnych form wykluczenia i marginalizacji, zwłaszcza dotyczących uczniów niepełnosprawnych, analizuje Iwona Chrzanowska; zob. I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*, Impuls, Kraków 2009. Na trudną sytuację małych szkół uwagę zwraca Zenon Jasiński, zob. Z. Jasiński, *Duże problemy małych szkół*, w: *Edukacja jutra...*, s. 259–264.

w tych małych szkołach i izbach szkolnych, po których istnieniu nikną wszelkie ślady, a efekty ich działalności nie są upamiętnione.

Wpisanie małej szkoły w kontekst lokalnego środowiska i przypisanie jej wymogu ściślejszego współdziałania z rodzicami nadaje jej także swoisty koloryt<sup>19</sup>, a zarazem pozwala uniknąć pułapki schematycznego ujednolicenia w myśleniu o szkole, przed którą przestrzega Aleksander Nalaskowski: „Doktoraty na temat szkoły pisane na Śląsku, Podlasiu, Pomorzu czy Wybrzeżu zdają się dotyczyć tego samego obiektu. Jakiejś uśrednionej, statystycznie identycznej wszędzie instytucji. To poważne zatarcie prawdy”<sup>20</sup>. Uznanie praw małej szkoły i myślenie w kategoriach konkretności i swoistości małej szkoły pozwala wypracować taki ogląd szkolnej rzeczywistości, w którym każda ze szkół uwidacznia swe własne cechy, własne konfiguracje cech, gdyż w każdej z nich dokonuje się swoiście przebiegająca edukacja konkretnych uczniów i konkretni nauczycieli prowadzą działania pedagogiczne naznaczone ich indywidualnością. W refleksji nad edukacyjnymi i społecznymi walorami małej szkoły wskazanym jest też uwzględnienie propozycji badań w zakresie pedagogiki miejsca, dotyczących związków między danym miejscem, w którym jest się zakorzenionym, a ukierunkowaniem i przebiegiem działań i procesów edukacyjnych. Wszakże, gdy ukazuje się wychowawczą i formacyjną doniosłość wartości zespolonych z „lokalnością”, to zarazem, jak czyni to (w hasłowej postaci) Maria Mendel, trzeba podkreślać: „zakorzenienie, [...] tak, lecz jego zamykający charakter: nie”<sup>21</sup>. Mała szkoła nie powinna nigdy stawać się instytucją zasklepioną w lokalnym układzie społecznym, zredukowaną jedynie do wymiarów lokalnego przekazu tradycji,

---

<sup>19</sup> Zob. I. Nowosad, *Współpraca nauczycieli z rodzicami i szkoły ze środowiskiem lokalnym*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2010, s. 341–358; M. Mendel, *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Toruń 2000.

<sup>20</sup> A. Nalaskowski, *Pragmatyka oglądu szkoły*, [w:] *Przetrawianie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz, B. D. Gołębiak, R. Kwaśnica, WN DSWE TWP, Wrocław 2005, s. 252. Zob. J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005; B. Adrian, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011; U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska, *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

<sup>21</sup> M. Mendel, *Kategoria miejsca w pedagogice*, w: *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 25. Zob. I. Copik, *Pedagogika miejsca – kultura lokalna a kształtowanie się tożsamości współczesnego człowieka*, Pedagogika. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2013, t. XXII, s. 179–189; J. Muszyńska, *Miejsce jako przestrzeń doświadczana*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014, s. 12–23.

gdyż wówczas ztraca się istotny sens otwartości i powszechności edukacji szkolnej<sup>22</sup>. Konkretną małą szkołę, która ulokowana jest w danym miejscu, należy czynić – przede wszystkim przez rzetelną edukację – szkołą na wiele sposobów otwartą i powszechną (to znaczy też: uniwersalną), która jednak nie wyzbywa się swego zakorzenienia i zachowuje swój lokalny koloryt.

Przedkładany tekst proponuję odczytać również – jak już to zaznaczyłem – jako eksperyment myślowy służący poszukiwaniu właściwego sposobu funkcjonowania szkoły, której inspiracją, modelem i wzorcem są działania edukacyjne małej szkoły, mającej swoisty etos działań pedagogicznych i konsekwentnie urzeczywistniającej pożądane wartości. Po części może być to też przyczynek do manifestu pedagogicznego, manifestu postulującego określony model działań i instytucji edukacyjnych, którego realizacji wydatnie powinna sprzyjać mała szkoła.

Z rozpatrywanego tu modelu (wzorca) małej szkoły można czerpać inspiracje i impulsy do formułowania pożądanych celów i modyfikowania działań oświatowych, ale nigdy nie można zamykać się jedynie do zaproponowanego tu modelu małej szkoły i uznawać go za model wyczerpujący w całości złożoną rzeczywistość edukacyjną<sup>23</sup>. Należy się też zastrzec, iż nie chodzi w przedkładanych dociekaniach o perswazyjne przekonywanie do akceptacji i promocji jakiejś utopijnej wizji „małej szkoły”, jako wręcz „rajskiego” modelu totalnej przebudowy systemu oświatowego, a w dalszej perspektywie być może przebudowy systemu społecznego, postępując wedle zasad prostoty i przejrzystości przypisywanych organizacji małej szkoły. Modelowe, idealizacyjne i metaforyczne ujęcie małej szkoły nie ma w żadnym przypadku uwodzić w stronę utopii „oświatowej Arkadii” lub sugerować błogostan „złotego wieku edukacji”, który zapewni mała szkoła, powinno natomiast służyć rozwijaniu wyobraźni pedagogicznej.

### **Mała szkoła jako „czas wolny od...” i „czas wolny do...”**

Modelowe ujęcie małej szkoły wymaga, aby przypomnieć i wyciągnąć stosowne wnioski z faktu, że **słowo „szkoła” (w łacinie „schola”, w języku niemieckim „die**

<sup>22</sup> J. Nikitorowicz, *Nauczyciel wobec potrzeby kultywowania dziedzictwa kulturowego regionu i potrzeby wykraczania poza status quo*, [w:] *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, UŚ Filia w Cieszylinie, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyń – Warszawa 2005, s. 213–225.

<sup>23</sup> Zob. C. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*, WN PWN, Warszawa 2006; B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008; A. Radziejewicz-Winnicki, A. Roter, *Pedagog w warunkach konieczności redefinicji funkcji szkoły*, [w:] *Edukacja Jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2005, s. 231–237; K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 1998.

Schule”) pochodzi od słowa „schole”, które w starożytnej grece wprost oznaczało czas wolny od pracy, spokój, wczasy, czas odpoczynku<sup>24</sup>. Powszechnie i oficjalnie przyjęta dla określonego rodzaju instytucji oświatowych nazwa „szkoła” ma także wskazywać na sens i wartości, o których traktuje jej grecki źródłosłów. Nieco przekornie rzecz można, że czas edukacji szkolnej przedstawia się tu jako właściwy czas wakacji.

„Schole” znaczy spokój i czas wolny, bo właściwie działająca szkoła wymaga spokoju i czasu wolnego, który – na zasadzie wyłączności – poświęca się rzetelnej edukacji, uznanej za szczególnie cenne dobro, warte wielu wyrzeczeń. Ze względu na przypisane szkole funkcje edukacyjne postrzega się ją jako sferę swoiście rozumianego czasu wolnego, jako sferę „wolną od” oraz „wolną do”. Powinna być ona wolną od tych zjawisk, które uznaje się za niepożądane i szkodliwe dla działań pedagogicznych, aby dzięki temu być wolną do urzeczywistnienia tych wartości, które uznaje się za wysoce pożądane w edukacji.

Czas edukacji szkolnej ma być czasem wolnym od tych codziennych zobowiązań, które wikłają człowieka w ich czasochłonne spełnianie i są mniejszą lub większą przeszkodą dla procesu edukacji. Czas edukacji ma być wolny od wielości zjawisk, które rozpraszają uwagę konieczną do podjęcia i prowadzenia efektywnej nauki. Działania edukacyjne szkoły, ukierunkowanie na pomnożenie swego dobra jakim jest prawy charakter (strona wolitywna człowieka) i wartościowa poznawczo wiedza, powinny być – i to zdecydowanie – wolne od postawy interesowności, postawy właściwej dla zabiegów o pomnożenie korzyści materialnych, dzięki którym można uzyskać więcej dóbr użytkowych i konsumpcyjnych.

Uwolnienie czasu nauki szkolnej od wielu obciążeń codzienności daje szansę uczestnikom działań edukacyjnych – uczniom i nauczycielom – na optymalne rozpoznawanie i urzeczywistnianie wartości uznanych za właściwe dla rzetelnej edukacji. Zagwarantowanie tej wolności jest konieczne, gdyż wartości zespolone z edukacją łatwo przesłonić innymi atrakcjami, łatwo je przeoczyć i roztrwonić, łatwo zaniechać ich systematycznego i konsekwentnego urzeczywistnienia, wtapiając się w porywający wir spraw codziennych. Aby uzyskać pożądany czas wolny dla edukacji niezbędna jest „asceza edukacyjna”, czyli wyrzeczenie się na rzecz edukacji wielu innych budzących zainteresowanie i pociągających ku sobie wartości. Przekraczając symboliczny „próg szkoły”, jako „próg” podziału czasu i podziału świata wartości, trzeba zostawić na zewnątrz dążenia do tych wartości, które są

---

<sup>24</sup> Problematykę rozumienia (sensu) funkcjonowania szkoły w perspektywie „czasu wolnego” szerzej rozpatruję [w:] M. Rembierz, *Rzetelność i jakość kształcenia. Rzetelność edukacji jako warunek osiągania wyższej jakości kształcenia*, [w:] *O poprawę efektywności kształcenia*, red. L. Pawelski, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2013, s. 151–174 (nawiązuję tu do przedstawionych w tym tekście wywodów).

konkurencyjne względem wartości konstytutywne i nierozzerwalnie zespolonych z edukacją. Trzeba dokonać wyboru. Nie można bowiem pogodzić różnego typu wartości z sobą, jeśli nie chce się prowadzić działań pozornych, wewnętrznie zakłamanych i żywiących się iluzjami, maskując ich rozbieżność z deklarowanymi celami i ich nieefektywność.

Jeśli instytucja szkoły nie gwarantuje czasu wolnego, który jest spożytkowany dla prowadzenia rzetelnej edukacji, dopuszczając do tego, że dominuje w niej całkiem inaczej ukierunkowany czas, to taki system szkolny bezpodstawnie i z wyrachowaniem zawłaszcza zobowiązujące i wiele obiecujące miano „szkoły”, czyli czasu wolnego do edukacji. Wśród okłamanych i samookłamujących się uczestników pozorowanych działań edukacyjnych czyni się kulturalne i moralne spustoszenie, którego destrukcyjne skutki są dalekosiężne i wręcz nieusuwalne. Znieprawia się umysły i sumienia, urabia się ludzi akceptujących etycznie naganne sytuacje, ludzi biernych wobec dotyczącego ich zła i podatnych na przyjmowanie korzyści płynących z oszustwa. Sięgając po formułę alternatywy rozłącznej, można wysunąć tezę: albo szkoła skutecznie zabezpiecza czas wolny do metodycznie uporządkowanej edukacji i należy ją wspierać w jej działaniach pedagogicznych, pomnażających niczym niezastępowalne dobro, albo trzeba się zdecydowanie uwolnić od „szkoły” będącej tylko iluzją i pozorem właściwie rozumianej edukacji, „szkoły” systematycznie marnotrawiącej i bezpowrotnie roztrwaniającej powierzony jej kapitał czasu, źle gospodarującej czasem danym i zadany do jej wyłącznej dyspozycji, „szkoły”, której niesłusznie przypisuje się nazwę cieszącą się szacunkiem i przywilejami, „szkoły” będącej społecznie szkodliwym oszustwem, powodującej daleko idącą destrukcję.

Fundując szkołę przyjmuje się, że funduje się zarazem czas wolny ukierunkowany w stronę rzetelnej edukacji. Jeśli tego czasu wolnego nie ma, to szkoła nie może efektywnie spełniać swych podstawowych powinności i funkcji. Czas wolny dedykowany edukacji trzeba umiejętnie wytwarzać, roztropnie i konsekwentnie kształtując wewnętrzną kulturę szkoły, wykazując należytą wrażliwość i stałą troskę o to, co dla szkoły powinno być swoiste, co w wymiarze aksjologicznym, czyli ukierunkowaniu na urzeczywistnianie określonych wartości, różni ją od „reszty” otaczającego ją świata.

### **Przestrzeń szkoły: między rozsądnym zorganizowaniem a destrukcyjnym zagęszczaniem**

Przestrzeń szkoły można w podstawowy sposób ujmować jako przestrzeń właściwie zorganizowaną i należycie zagospodarowaną albo jako przestrzeń zapełnianą i przepełnioną z powodu różnego rodzaju jej nadmiernego zagęszczania. Prze-



strzeń szkoły jest zorganizowana wedle określonych zasad, wśród których można wyróżnić „arche”, jako zasady naczelne. Przestrzeń zagospodarowana występuje wówczas, gdy czynności (działania) i wytwory (efekty) czynią daną przestrzeń przestrzenią dynamicznie – jakby wciąż na nowo – organizującą się i rozwijającą się wedle przyjętych zasad, które nie stanowią jednakże uwierającego gorsetu. W tej przestrzeni są sprzyjające warunki, aby w optymalnej postaci prowadzić działania pedagogiczne. Zapełnianie i przepełnianie przestrzeni, która w zamierzeniu (lub tylko wedle gołosłownych deklaracji) miała być swoście ukonstytuowaną przestrzenią edukacyjną, dokonuje się wówczas, gdy nie respektuje się podstawowych i immanentnych zasad zorganizowania i zagospodarowania tej przestrzeni, a w „natłoku” te zasady zatracają swą wyraźną postać i przestają być czytelne. Postępując bezrefleksyjnie wzmaga się – trudny do okiełznania – proces degradacji walorów przestrzeni uprzednio dedykowanej edukacji, czyniąc ją sferą dalece dysfunkcyjną, w której nie można swobodnie podejmować i wykonywać wartościotwórczych (sensotwórczych) działań<sup>25</sup>.

Wśród aktualnych „bolączek” w zarządzaniu oświatą wskazuje się, że są zbyt liczne klasy. Wielokrotnie stwierdzano, że optymalna liczba uczniów to 12 lub 14 osób w klasie (czego zwłaszcza przestrzega się przy nauce języków obcych), gdyż taki stan sprzyja rzetelnej edukacji, otwartej i aktywnej dyskusji nad podjętymi tematami oraz skutecznej kontroli i samokontroli uzyskiwanych wyników<sup>26</sup>. Za-

---

<sup>25</sup> Niektóre aspekty tego niepożądanego stanu rzeczy opisuje Wojciech Kojs: „W edukacji szkolnej bardzo często przyjmuje się, iż jej nadrzędnym celem jest przygotowanie uczniów do realizacji określonego systemu wartości w ich pozaedukacyjnych działaniach [...]. Samo zaś przygotowanie ma najczęściej charakter werbalny, a proces edukacji jakby był zwrócony przeciwko głoszonym ideom uniwersalnym, szczególnie zaś przeciwko wolności, odpowiedzialności, prawdzie i dobru. Edukacja jest w znacznej mierze dysfunkcjonalna, gdyż nie jest w stanie stworzyć nauczycielom i uczniom warunków do pojawienia się w skali masowej działań nasyconych tymi wartościami” (W. Kojs, *Światy rzeczywiste i możliwe w treściach kształcenia*, [w:] *Edukacja jutra*, VI *Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Menos, Częstochowa 2000, s. 52).

<sup>26</sup> Odnosząc się do niewłaściwej praktyki kontrolowania i oceniania, Wojciech Kojs stwierdza: „Dominacja zewnętrznych lub wewnętrznych działań kontrolnych i oceniających nad działaniami realizacyjnymi (głównymi, podstawowymi) może sprzyjać niskiej samoocenie i ograniczać poczucie podmiotowości działających osób. [...] Czymś innym jest przyswojenie sobie gotowej, sformułowanej przez kogoś oceny (wytworu czynności oceniania), czymś innym jest wykonanie czynności oceniania i uzyskanie wytworu w postaci zdania oceniającego; czymś innym jest »gotowa« wiedza o strukturze i funkcjach takiej czynności, a jeszcze czymś innym jest badanie (a więc też czynność) czynności oceniania i dochodzenie do własnej o niej wiedzy” (W. Kojs, *Wewnętrzna i zewnętrzna kontrola oraz ewaluacja systemu edukacji*, [w:] *Edukacja jutra*, VII *Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Menos, Częstochowa 2001, s. 124).



miast tej właściwej liczby bywa w klasie około 30. uczniów, a wówczas – przy tak dużym zagęszczeniu – edukacja może łatwo przemieniać się w szkodliwą iluzję i pozór działań dydaktycznych<sup>27</sup>.

Zadziwiające jest pokrętnie pseudorozumowanie zwolenników zagęszczania licznych klas, do których – mówiąc obrazowo – zapędza się „tabuny” uczniów i pośród nich niejako „wpycha się” dalece bezradnego nauczyciela, który ma sobie z nimi „jakoś” radzić w przedziale czasu „od dzwonka do dzwonka”. Zwolennicy zagęszczonych, licznych klas uważają, iż postępują zdecydowanie racjonalnie, osiągają bowiem – dające się wyliczyć – oszczędności finansowe w nakładach na oświatę<sup>28</sup>. A przecież, faktycznie marnotrawią oni nie tylko duże pieniądze, któ-

<sup>27</sup> Ukazując działania pozorne jako palący problem współczesnej edukacji, Maria Dudzikowa formułuje listę głównych pytań: „1. W odniesieniu do jakich innych pojęć można [...] rozpatrywać kategorie działań pozornych? W jakich [...] koncepcjach (u)sytuować można pojęcie działań pozornych? Kto/co może [...] być obiektem badań, aby móc działania pozorne (z)identyfikować? Za pomocą jakich wskaźników, w jaki sposób mierzonych? Jakimi technikami? 2. Czy i które praktyki związane z szeroko pojętą edukacją i w jakim stopniu mają dziś znamiona działań pozornych? Jaka jest skala i dominujące formy działań pozornych, na poziomie makro – i mikro zjawisk? Jakie są tego przyczyny i następstwa? Jakie uwarunkowania instytucjonalne/świadomościowe/kulturowe współwystępują? 3. Które z [...] przejawów i mechanizmów działań pozornych, dotyczących minionego ustroju, uległy w sferze edukacji osłabieniu, a które przetrwały [...]? Czy można dostrzec, a jeśli tak, to w których obszarach związanych z edukacją jako systemem i procesem, występowanie nowych przykładów działań pozornych i jaki jest mechanizm ich powstawania? W jakich sytuacjach można stwierdzić przemienność sprawców i ofiar? 4. Jakie społeczne skutki bezpośrednie (zwłaszcza ekonomiczne, organizacyjne) oraz pośrednie (zwłaszcza w sferze postaw, pociągając e dalsze następstwa negatywne) można odnotować? Gdzie tkwią i w czym się przejawiają bariery utrudniające zwalczanie działań pozornych?” (M. Dudzikowa, *Działania pozorne w edukacji jako palący problem. Wprowadzenie do książki*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 21).

<sup>28</sup> Gdy tekst był już napisany, to 5 lipca 2015 na blogu B. Śliwerski zamieścił wpis „Oświatowe reminiscencje”, w którym przypomniał, że w połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku „podczas budapeszteńskiego seminarium CMOPE (Światowa Konfederacja Organizacji Nauczycielskich) został przedstawiony Raport pt. *Bank Światowy i edukacja: kilka aspektów porad dla rządów*. Jego autorem był Marc Alain Berberat – Sekretarz Generalny CMOPE. To on ujawnił zalecenia Banku Światowego w kwestiach polityki oświatowej dla rządów państw wychodzących z socjalizmu czy zabiegających o finansowe wsparcie. Ówczesny redaktor naczelny „Głosu Nauczycielskiego” – Wojciech Sierakowski opublikował fragmenty z tego raportu [...]”. Wśród tych oszczędnościowych zaleceń znajdowało się też: „powiększenie liczebności uczniów w klasach szkolnych” i „angażowanie do pracy w przedszkolach i szkołach nauczycieli o niższych kwalifikacjach, by mniejsze były wydatki na ich płace”. <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2015/07/oswiatowe-reminiscencje.html> Zob. też informacje i komentarze w prasie codziennej; np.: J. Suchecka, *Resort edukacji zagęszcza pierwszaków. Czy w klasach znowu będzie*

re nie są w danym czasie właściwie inwestowane w rzetelną edukację szkolną, ale przede wszystkim marnotrawią wartości nieodzyskiwalne, czyli czas i energię uczniów i nauczycieli, wręcz czynią źle zarządzaną przez nich szkołę instytucją strukturalnie łamiącą zasady etyki, instytucją systematycznie demoralizującą uczniów i nauczycieli<sup>29</sup>. W przepełnionych klasach zazwyczaj – niejako samorzutnie – uczy się pozorowania pracy dydaktycznej oraz rozwija się i utrwała w uczniach umiejętność mimikry („mimikry edukacyjnej”), czyli – na wzór kameleona i innych maskujących się zwierząt – ukrycia własnego oblicza w tłumie.

Należy pamiętać, iż w edukację inwestuje się przede wszystkim unikatową materię człowieczej egzystencji, ludzką energię, a jest to tego typu inwestycja, która w wieloraki sposób – także trudny do zaplanowania i do przewidzenia – procentuje po latach, przynosząc wysokie zyski w różnych wymiarach ludzkiego życia. Powinno się więc rozsądnie i konsekwentnie inwestować w rzetelną edukację odbywającą się w „małych klasach” liczących około 12-tu osób, a nie dopuszczać do tego, że na wielką skalę w przepełnionej szkolnej przestrzeni nieodwracalnie marnotrawi się ludzi i pieniądze w imię doraźnych oszczędności (wedle księgowych wyliczeń i zapisów). Dla respektowania zasad małej szkoły i dostrzegania niesionych przez nią – dalekosiężnych – korzyści niezbędne jest pedagogiczne rozumienie edukacji jako inwestycji w unikatowy kapitał i działań edukacyjnych jako pomnażania tego kapitału<sup>30</sup>.

### **„Mały realizm” i dwoistość małej szkoły**

Można ukuć hasło „mały realizm małej szkoły”, nawiązując do idei i zasad realizmu praktycznego<sup>31</sup>. Mała szkoła sprzyja bowiem realistycznemu oglądowi rzeczywistości i postępowaniu wedle zasad realizmu praktycznego. Nie tylko organizacyjne słabości, ale też małe ludzkie przywary są wyraźniej widoczne i identyfikowalne w małej szkole, a tym samym – zwłaszcza w procesie wychowania – łatwiej się z nimi zmagać i im przeciwstawiać.

---

więcej niż 25 uczniów? „Gazeta Wyborcza”, 6.10.2014, [http://wyborcza.pl/1,75478,16755541,Report\\_educacji\\_zageszcza\\_pierwszakow\\_Czy\\_w\\_klasach.html#ixzz3LQs4rRco](http://wyborcza.pl/1,75478,16755541,Report_educacji_zageszcza_pierwszakow_Czy_w_klasach.html#ixzz3LQs4rRco).

<sup>29</sup> Zob. M. Groenwald, *Standardy moralne czy standardy wymagań? O moralnych aspektach pozoru w szkole*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej...*, s. 131–149.

<sup>30</sup> Zob. K. Denek, *Tryptyk wątków koniecznych*, [w:] *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, red. W. Kojs, Ł. Dawid, Filia UŚ, Cieszyn 2001, s. 21–35. W artykule tym koncepcje ludzkiego kapitału i jego rozwoju rozpatruje się w kontekście edukacji (szans i nierówności edukacyjnych) i jakości edukacji szkolnej.

<sup>31</sup> Realizm praktyczny proponował i rozwijał – także w odniesieniu do edukacji – Tadeusz Kotarbiński.

Dostrzec można dwoistość<sup>32</sup> małej szkoły. Z jednej strony ma się do czynienia z – w pewnej mierze – uciążliwym realizmem małej szkoły, czyli „bezpośrednią namacalnością” obecnego i wyraźnie widocznego w niej konkretnego, niejako jej przyziemnością. Z drugiej strony jednak – jest to dogodna przestrzeń rzetelnej edukacji, która przekracza, transcenduje różnego typu ograniczenia. Mała szkoła stanowi bowiem wyzwanie do edukacji mierzącej się z rzeczywistością taką, jaką ona faktycznie jest, wraz z jej słabościami i niedomaganiem, które chciałoby się – zgodnie z rozpowszechnionym oświatowym rytuałem – wstydlawie ukryć, a zwłaszcza – wedle reguł tegoż rytuału – przesłonić czymś, co zdaje się wzniosłe (np. jakimś pryncypialnie i górnolotnie brzmiącym hasłem).

O ile wielka szkoła może dość łatwo roztaczać różnego typu złudzenia i iluzje, gdyż trudniej w tym, co wielkie jest zdemaskować różnego rodzaju mniejsze i skryte elementy, o tyle w małej szkole szybciej budzą się podejrzenia i wątpliwości, iż coś jest tylko pozorem tego, za co się podaje. W małej szkole szybciej demaskuje się pozory działań edukacyjnych, które obliczone są na pozyskanie poklasku a nie na uzyskiwanie rzetelnych wyników w działaniach edukacyjnych. Mała szkoła dzięki temu, iż prowadzone w niej działania niejako pozwalają naocznie i namacalnie na trzymanie się konkretnego, pozwala lepiej kontrolować efektywność i sposób spożytkowania czasu pracy dydaktycznej i unikać przy tym złudzenia, że taka praca faktycznie ma miejsce<sup>33</sup>.

<sup>32</sup> Dwoistości w pedagogice analizuje Lech Witkowski; zob. L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria i krytyka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013 („Twierdzę [...], że pedagogika dzięki odsłonięciu nienazwanego zwykle wymiaru dwoistego czy dwoistości jako podstawowej cechy wszystkich jej odniesień i przedmiotów analiz [w tym pojęć] osiągnęła możliwość bycia dyscypliną dojrzałą do tego, by o jej możliwości dyskursu i badań można było mówić, pokazując typ złożoności, któremu wreszcie potrafi sprostać”, s. 64, por. s. 47, s. 51).

<sup>33</sup> Zob. Z. Kwieciński, *Praca w szkole jako złudzenie (studium przypadku)*, [w:] *Edukacja przez pracę i dla pracy*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1990, s. 85–117. Także Leon Koj dzieli się spostrzeżeniem o marnowaniu czasu w szkole: „Niegdyś ze studentami pedagogiki na podstawie ich świeżych doświadczeń ze szkoły średniej ustaliliśmy, ile marnuje się czasu przeznaczonego na nauczanie w 12 latach szkoły podstawowej i średniej”. Wynik z obliczeń i nasuwający się wniosek były następujące: „zawsze wypadało, że minimum 2 pełne lata z 12 lat nauki zostało całkowicie nie wykorzystanych pozytywnie. Zostały one jednak wykorzystane negatywnie, a mianowicie demoralizując dzieci i młodzież. Wyniki tych podliczeń po prostu mnie poraziły”. Idąc dalej Koj przedkłada pod refleksję domniemanie: „Jeśli we wszystkich dziedzinach życia jest taka niska sprawność działań, to z osiemdziesięciu lat życia 30 lat to czyste marnowanie czasu, nie wykorzystanego nawet na wypoczynek” (L. Koj, *Powinności w nauce*. Tom 1. *Określanie i poznawalność powinności*, UMCS, Lublin 1998, s. 197). Zob. M. Dudzikowa, *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji*

W małej szkole tak uczeń jak i nauczyciel – każdy z nich na swój sposób musi się mierzyć sam z sobą, musi przekraczać własne słabości, gdyż wyraziściej uwiadaczniają się one w małej szkole niż w wielkich skupiskach, gdzie można wytwarzać sobie jakiegoś rodzaju kryjówek dla maskowania własnych niedomagań.

Jeśli formułuje się – niejako wbrew dominującym tendencjom – pozytywny osąd małej szkoły, to nasuwają się wątpliwości i pytania, czy małej szkole nie grozi wszakże zastój i regres, pozostawanie tylko „oświatowym skansenem”, który nie przystaje do dynamiki i wymagań współczesnych przemian kulturowo-cywilizacyjnych? Czy w małej szkole nie reprodukuje się przede wszystkim swoistej „małości”, czyli braku szerszych horyzontów, co bywa właściwością i przywarą małych, dość zamkniętych w sobie lokalnych społeczności? Otóż, mocą sprawczą i siłą napędową pozytywnych przemian małej szkoły jest przede wszystkim rzetelnie realizowana edukacja przez kompetentnych, nieschematycznych i innowacyjnych pedagogów. Jeśli wraz z uczniami prowadzą oni w szkole rzetelną edukację, to ta edukacja jest – musi być – zarazem autoedukacją pedagogów<sup>34</sup>, którzy przekształcają działalność oświatową w małej szkole zgodnie ze współczesnymi wyzwaniem, nie ulegając przy tym jednak złudzeniom i mamieniu uwodzającymi obietnicami wielkiego świata, wobec których zachowują stosowny dystans.

Mała szkoła wyraziście ukazuje określone powinności pedagogiczne<sup>35</sup>. Stawia ona wzmożone wymagania wobec nauczycieli, gdyż ich niedomagania profesjonalne stają się niejako natychmiast widoczne, nie ma zbyt wielu okazji, aby je skryć i zamaskować<sup>36</sup>. W tym zakresie mała szkoła w swej dwoistości jest niby

---

szkolnej..., s. 27–81; H. Kostyło, *Podwójny pozór w edukacji na przykładzie koncepcji Paula Freire’a*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej...*, s. 83–102.

<sup>34</sup> Zob. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005; R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003; E. Ogrodzka-Mazur, „Nowy profesjonalizm” nauczyciela w kontekście przygotowania do edukacji międzykulturowej, [w:] *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2008, s. 25–36.

<sup>35</sup> Zob. U. Morszczyńska, *Normy w rzeczywistości szkolnej*, [w:] *Edukacja Jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszyc, M. Lewandowski, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2003, s. 381–385; T. Lewowicki, *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa – Radom 2007 (zwłaszcza część o powinnościach).

<sup>36</sup> Zob. L. Pawelski, *Nauczyciele w szkole jutra*, [w:] *Edukacja Jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszyc, W. Starościak, t. 2, Wrocław 2009, s. 231–238; L. Pawelski, B. Urbanek, *Szkoła w oczekiwaniach*, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2014.

niedogodna, gdyż faktu, że „król jest nagi” nie da się tu przesłonić. Wyraźnie widoczne są słabe punkty własnych działań i trzeba się konfrontować z własnymi potknięciami i błędami. W małej szkole tak uczeń jak i nauczyciel – każdy z nich na swój sposób musi się mierzyć sam z sobą, musi przekraczać własne słabości, gdyż wyraziściej uwidaczniają się one niż w wielkich skupiskach, gdzie można wytwarzać sobie jakiegoś rodzaju kryjówki dla maskowania własnych niedomagań.

W małej szkole bardziej istotne stają się cechy osobiste pedagoga niż wspierające go techniki działania, pozwalające uzyskiwać doraźne efekty i zarazem maskować brak osobistych cech, na których powinna bazować długofalowa działalność pedagoga<sup>37</sup>. W małej szkole niezbędny jest nauczyciel „z duszą”, a nie bezduszny funkcjonariusz oświaty, postępujący wedle zasad centralnie sterowanego systemu i ministerialnych nakazów będących dla niego tekstem niejako „objawionym”, przyjmowanym bezdyskusyjnie jako wyraz wyższej i słusznej woli (np. woli „władzy oświatowej”).

Solidność w edukacji szkolnej kształtuje się przez spełnianie małych – codziennych i niejako przyziemnych – powinności, które nie tylko pedagog wskazuje wychowankowi, ale jako nauczyciel sam spełnia dbając o estetykę szkoły. W „Poradniku dydaktycznym” Kazimierz Sośnicki wyraźnie przypomina nauczycielom o tym, aby nie uchodziła ich uwadze – ich pedagogicznemu oglądowi rzeczywistości szkolnej – elementarna dbałość o przestrzeń szkoły, również w – pozornie drugorzędnych – drobnych sprawach porządku i schludności. W opisie ogólnych i niezbędnych czynności przygotowawczych do działań dydaktycznych, Sośnicki w uszczegółowionej postaci formułuje zalecenie: „Nauczyciel interesuje się także porządkiem i higieną budynku szkolnego, warunkami bezpieczeństwa, jego strona estetyczną. Nie są mu obojętne takie sprawy, jak czystość i urządzenia umożliwiające jej zachowanie: wycieraczki do obuwia, kosze na odpadki, toalety do mycia rąk, ogrzewanie i przewietrzanie sal i korytarzy, ich oświetlenie i nasłonecznienie, utrzymywanie w nich porządku i ich zdobienie. Zwraca on uwagę na wszelkie, drobne nawet uszkodzenia i braki, stara się im zapobiegać i usuwać je”<sup>38</sup>. To nie jest małostkowość w wyliczaniu spraw drobnych, ale wyraz świadomości, że należy konsekwentnie kształtować „cnoty mniejszej”. Rozpatrując etyczny sens dbałości, jako „cnoty mniejszej”, acz

<sup>37</sup> Zob. K. Denek, *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, WSPiA im. Mieszka I, Poznań 2012 (rozpatrywane są tu m.in. kwalifikacje i kompetencje niezbędne do pełnienia ról nauczycieli w transformowanej szkole oraz problemy tożsamości nauczyciela i ucznia w „płynnej nowoczesności”). B. Russell, *Zadania nauczyciela*, [w:] B. Russell, *Szkice niepopularne*, tłum. H. Jankowska, Książka i Wiedza, Warszawa 1997, s. 136–147.

<sup>38</sup> K. Sośnicki, *Poradnik dydaktyczny*, PZWS, Warszawa 1963, s. 16. Zob. S. Nalaskowski, *Pedagogika i dydaktyka w ujęciu Kazimierza Sośnickiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.

niezmiernie ważnej w wielu życiowych sytuacjach, Marcin T. Zdrenka wyjaśnia (odwołując się do potocznego języka i wyrażanego w nim doświadczenia moralnego), iż „dbałość stanowi taką ogólną formułę konstytucji charakteru, w której mieszczą się [...]: pracowitość, dokładność, punktualność, pieczołowitość, staranność, przykładanie do czegoś specjalnej wagi, [...], schludność, stałość, niekiedy także dyscyplina. Gdy znaczenie tego pojęcia poszerzyć z »dbałości o coś« na »dbałości o kogoś«, w grę wchodzi [...] pojęcie troski”<sup>39</sup>. Z punktu widzenia etyki zauważalne są relacje między dbałością a wytrwałością, dbałością a dyscypliną, dbałością a ładem oraz dbałością a schludnością<sup>40</sup>. Te relacje są istotne z punktu widzenia teorii i praktyki wychowania, gdyż pozwalają kształtować – również w sferze intelektualnej – pożądane sprawności umysłowe wraz z odpowiednią podbudową moralną.

### **Mała szkoła versus przerost kontroli zewnętrznej i centralistyczny gorset**

W małej szkole szybciej uwidacznia się patologiczny rozrost i przerost kontroli zewnętrznej, który stanowi istotne zagrożenie dla rzetelnej edukacji. Na ten rozrost i przerost należy być wyczulonym, gdyż kontrola zewnętrzna (mająca niejednokrotnie silną wiarę w swą onnipotencję) nieudolnie usiłuje – występując niejako w roli administracyjnej atrapy – zastąpić brak należycie rozwiniętej samokontroli uczestników działań edukacyjnych.

Obserwując narastającą ilość różnego typu przepisów i kodyfikacji Leon Koj stwierdza: „Wiele czynników wskazuje, że został już przekroczony próg nadmiernej regulacji społecznej”<sup>41</sup>. We współczesnej cywilizacji coraz widoczniejsze jest „zachwianie równowagi między samodzielnością poszczególnych ludzi”<sup>42</sup> a ograniczeniami narzucanymi przez coraz bardziej szczegółowe regulacje prawne. Ta „nadregulacja” i „nadorganizacja” relacji społecznych ma wiele negatywnych i destrukcyjnych skutków: zniechęca do samodzielnego działania, odbiera inicjatywę, niszczy zaufanie międzyludzkie, wywołuje bierność<sup>43</sup>.

---

<sup>39</sup> M. T. Zdrenka, *Dbałość*, [w:] P. Domeracki, M. Jaranowski, M. T. Zdrenka, *Sześć cnót mniejszych*, UMK, Toruń 2012, s. 125.

<sup>40</sup> Zob. tamże, s. 125–155.

<sup>41</sup> L. Koj, *Powinności w nauce...*, s. 290.

<sup>42</sup> Tamże.

<sup>43</sup> Warto też przypomnieć, że Karl Raimund Popper, analizując logikę nauk społecznych, wśród problemów badawczych nauk społecznych wymienia teorię instytucji i stwierdza: „Instytucje nie działają, lecz działają tylko jednostki w tych instytucjach lub dla tych instytucji. Ogólna logika sytuacyjna tych działań byłaby teorią quasi-działania instytucyjnych”. K. R. Popper, *Logika nauk społecznych*, [w:] K. R. Popper, *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*, tłum. A. Malinowski, Warszawa 1997, s. 101.



Nadregulacja systemowa w postaci wzrastającej ilości nakazów, zakazów i poleceń skutkuje zanikiem właściwie pojętej, rzetelnej edukacji, której przecież zasadniczym celem jest kształtowanie wieloaspektowej samodzielności, a w tym też skutecznej samokontroli i trafnej samooceny. W wielkiej szkole można usiłować legitymizować ową nadregulację warunkami społecznymi, natomiast w małej szkole o wiele wyraźniej widać, iż w edukacji nie chodzi o rozbudowywanie systemu zewnętrznej kontroli (który niweczy edukację), ale o kształtowanie umiejętności samokontroli, mimo niepowodzeń w tym zakresie. Aby mimo tych niepowodzeń dalej systematycznie i konsekwentnie kształtować zdolność do samokontroli – bez uciekania się do zewnętrznych form dyscyplinowania i inwigilowania – konieczny jest odpowiednio wysoki kapitał zaufania<sup>44</sup>. Bez zaufania nie można bowiem kształtować ludzkiej samodzielności<sup>45</sup>. Mała szkoła ze względu na swe ustrukturalizowanie i charakter zachodzących w niej relacji międzyludzkich pozwala efektywniej budować i pomnażać kapitał zaufania.

Odchodzenie od modelu małej szkoły i promowanie modelu wielkich szkół jest też wyrazem tendencji centralistycznych, wydaje się bowiem, iż w wymiarze administracyjnym i księgowo-ekonomicznym łatwiej kontrolować i rozliczać wielkie szkoły niż cechujące się autonomią i samorządnością małe szkoły, które są też liczniejsze i trudniejsze „do ogarnięcia” z punktu widzenia „centralizmu”<sup>46</sup>.

Niechęć do małych szkół to po części wyraz centralistycznych obsesji, iż to co jest ściślej kontrolowane lub zarządzane przez centrum będzie lepiej funkcjonować – wedle centralnie narzucanych reguł i centralnie rozdzielanych pieniędzy – niż to, co pozostaje wpisane w lokalny koloryt i podlega prawom oczyszczającej samoregulacji, acz przebiegającej wedle reguł swoistych dla tradycji i obyczajów danego miejsca. To niepokoi tych, którzy nie darzą zaufaniem oświaty – a konkretnie pedagogów i uczniów – funkcjonujących w jakiejś mierze niezależnie od narzucanych przez centrum schematów.

Centralistyczny nadzór – w jego własnym mniemaniu i z politycznego nadania – jawi się jako o wiele istotniejszy element poczynąń edukacyjnych niż odpowiedzialność konkretnego pedagoga za jego relacje i działania z powierzonymi jego trosce uczniami. Tak jakby nauczyciela zredukowano jedynie do roli przekaziciela

---

<sup>44</sup> Zob. P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Wydawnictwo Znak, Kraków 2007; *Kultura zaufania*. Z prof. Piotrem Sztompką rozmawia Tomasz Wiścicki, [http://www.laboratorium.wiez.pl/teksty.php?kultura\\_zaufania](http://www.laboratorium.wiez.pl/teksty.php?kultura_zaufania).

<sup>45</sup> Zob. J. Świrko-Pilipczuk, *Samo-dzielność w filozoficznych poglądach i koncepcjach człowieka – implikacje pedagogiczne*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2011.

<sup>46</sup> Zob. B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia szkolnictwa publicznego III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013; B. Śliwerski, *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

– czy wręcz automatycznego przekąznika – ministerialnych „oświeceniowych” programów kształcenia, które na podobieństwo boskiego działania mają własną moc sprawczą (to także jeden z przejawów współczesnej deifikacji władzy politycznej). Ta apoteoza centralistycznego nadzoru w praktyce edukacyjnej przynosi niepowetowane straty. Powoduje bowiem destrukcję i zanik podstawowej i niezbędnej we wszelkiej rzetelnej edukacji relacji międzyosobowej, relacji między osobą konkretnego pedagoga-nauczyciela i osobą konkretnego ucznia-wychowanka, które w różny sposób współdziałają z sobą w dążeniu do urzeczywistnienia wspólnych celów.

### **Mała szkoła a wychowanie i kształcenie jako relacje międzyosobowe**

W małej szkole są dogodne warunki, aby urzeczywistniać wychowanie i kształcenie jako swoistego rodzaju relację międzyosobową, w której istotna jest także bezpośredniość relacji wychowawca-wychowanek i nauczyciel-uczeń, którzy spotykają się „twarzą w twarz”, bez zbędnych zapośredniczeń. Ujmując wychowanie przede wszystkim jako relację międzyosobową warto przypomnieć, że Kazimierz Twardowski (1866–1938), w odczycie „O pojęciu wychowania”, wygłoszonym 5 lipca 1911 r. na Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie, rozpatrując sposoby rozumienia wychowania zauważa, że „o wychowaniu mówimy w znaczeniu właściwym i niewłaściwym. W niewłaściwym wszędzie, gdzie nie ma wychowawcy we właściwym tego słowa znaczeniu, więc człowieka wychowującego, gdzie więc powiadamy na przykład, że kogoś życie wychowało, okoliczności, wśród których wyrósł itd. Wszak w niewłaściwym znaczeniu mówimy też o szkole życia. Mówimy też o wychowawczym wpływie pracy, nieszczęść itd., są to wszystko znaczenia niewłaściwe. Bo w znaczeniu właściwym tylko człowiek może wychowywać człowieka”<sup>47</sup>. Dogodne warunki, aby urzeczywistniać wychowanie i kształcenie „w znaczeniu właściwym” stwarza przestrzeń małej szkoły, która jest tak skonfigurowana, iż przyczynia się do rozwijania bezpośrednich relacji międzyludzkich.

---

<sup>47</sup> K. Twardowski, *O pojęciu wychowania* (Odczyt wygłoszony na Zjeździe członków Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie, dnia 5 lipca 1911 r.), [w:] K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, red. i oprac. R. Jadczyk, Warszawa 1992, s. 411–422. O rozumieniu pojęcia wychowanie, o teleologii wychowania i jego aksjonormatywnym statusie zob. też: B. Śliwowski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, APS, Warszawa 2011, zwłaszcza s. 10–117; A. Salamucha, *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2004, z. 2, s. 31–43; P. Dancák, *Koncepcja wychowania w myśli Radima Palouša*, „Norbertinum”, Lublin 2003, s. 54–57; M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 271–277.

Edukacja w małej szkole to edukacja z odsłoniętą twarzą, bez uciekania w „mimikrę edukacyjną”, krycie się i zagubienie w „tłumie” licznej klasy w wielkiej, „molochowatej” szkole. Dzięki temu mała szkoła może być rzetelną szkołą konsekwentnego kształtowania charakteru.

W małej szkole nacisk położony jest na kształtowanie umiejętności samowychowania, a nie tylko sterowania z zewnątrz poczynaniami wychowanka. Ze względu na przejrzystość małej szkoły łatwiej odróżnić to, co stanowi jedynie tressurę i indoktrynację od relacji i czynności zasługujących na miano wychowania, takiego wychowania, które kształtuje i wspiera proces samowychowania<sup>48</sup>.

Mała szkoła jako środowisko sprzyjające nawiązywaniu bezpośrednich relacji, jako sfera bezpośredniości międzyludzkiego spotkania, poddaje w wątpliwość zasadność ideologicznej „technokratyzacji” („technocentryzmu”) procesów dydaktycznych, gdy nadużywane środki techniczne wypierają i niwelują podstawową rolę bezpośrednich relacji międzyludzkich, które mają swoiste cechy i walory (m.in. wrażliwość na ton głosu, na gest prowadzącego zajęcia nauczyciela, jak i aktywnie uczestniczącego w nich ucznia).

W małej szkole wyraźnie eksponuje się relacje międzyludzkie, a nie instrumentalne podejście i instytucjonalne zmiany. Nadzieję pokłada się w konkretnym człowieku, to nauczyciel ma nadzieję, iż dzięki działaniom pedagogicznym dokonają się pożądane zmiany w przekonaniach i postawach ucznia, a uczeń

---

<sup>48</sup> B. Śliwerski, *Samowychowanie jako odrodzenie moralne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1, s. 15–33; w konkluzji B. Śliwerski stwierdza: „W świetle dotychczasowych analiz okazało się wręcz niemożliwe uzyskanie jednoznacznej odpowiedzi na pytanie: czym jest samowychowanie? Można opisać je jako szczególny rodzaj zachowania się człowieka, zmierzającego do określonego celu. Samowychowanie może być zatem traktowane jako *perfectio prima*, czyli aktywność propodmiotowa bądź jako *perfectio secunda*, czyli aktywność pozapodmiotowa. Temu pierwszemu odpowiada samowychowanie „ku sobie”, zaś drugiemu samowychowanie „od siebie”. Jednostka może samowychowywać się, stosując jedno lub oba podejścia w swoim życiu. To, co jest dla nich wspólne, to przede wszystkim sposób podjęcia decyzji o przystąpieniu do określonego rodzaju działania (heteronomiczny lub autonomiczny), rodzaj jego stymulacji (zewnętrzna lub wewnętrzna) oraz osiągane zmiany w osobowości. Samowychowanie, choć wszelkie dane wskazują na to, że jest zjawiskiem wewnątrzpsychicznym, duchowym, odbywa się poza bezpośrednim wpływem kogokolwiek. Nie znaczy to jednak, że uruchamia się ono niejako samoczynnie czy spontanicznie, gdyż zawsze wymaga jakichś bodźców wewnętrznych lub zewnętrznych”. Zob. B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010. O samowychowaniu zob. też: H.-G. Gadamer, *Wychowanie jest wychowaniem siebie*, tłum. P. Sosnowska, red. A. Folkierska, [w:] H.-G. Gadamer, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, wybór R. Godoń, wstęp i red. P. Dybel, Warszawa 2008, s. 258–270; I. Wojnar, *Samowychowanie – humanistycznym wyborem człowieka*, [w:] I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2002, s. 202–214

może postrzegać nauczyciela jako powiernika jego nadziei, który wyraża troskę o jego rozwój<sup>49</sup>. Tym ważniejszy w małej szkole jest więc takt pedagogiczny, swoista powściągliwość, subtelność i delikatność pedagoga, powstrzymującego się od nietaktownych, zbyt nachalnych i nadto ekspresyjnych interwencji, które mogą niepotrzebnie dotykać i wręcz ranić ucznia. W małej szkole ze względu na bezpośrednie relacje trzeba tak postępować, aby móc „patrzeć sobie w oczy”, a „nie uciekać wzrokiem”, jak dzieje się w nacechowanych przemocą relacjach nadzorca – nadzorowany, pan – niewolnik czy kat – ofiara. W edukacji, także w edukacji szkolnej, powinny kształtować się prawdziwie ludzkie relacje, naznaczone przede wszystkim życzliwością, dążeniem do urzeczywistniania dobra wychowanka i dobra szkoły, która służy efektywnej działalności pedagogicznej. Bez życzliwości nie są możliwe pedagogiczne działania, które wspierają zmagania ucznia (jego walkę) z samym sobą, aby rozwijał i doskonalił swe umiejętności, a także nie są możliwe zmagania nauczyciela (jego walka), aby uczeń na miarę swych możliwości i nieco nawet je przekraczając doskonalił siebie. W takim oto dialektycznym splocie w działaniach edukacyjnych dopełnia się z sobą życzliwość i walka, które współistnieją z sobą<sup>50</sup>. Mała szkoła jest niejako sceną, na której uwidacznia się ten spłot i to współdziałanie życzliwości i walki we wzajemnych relacjach między nauczycielem i uczniem. Aby nie nastąpiła patologiczna przemiana życzliwości w pozbawioną wymagań wyrozumiałość i przemiana walki wspierającej zmaganie z samym sobą w zajadłe i nienawistne zwalczanie siebie musi być zachowana stosowna higiena psychiczna i wolność od skrępowania zewnętrznymi naciskami.

W małej szkole można w dogodnych warunkach prowadzić przemyślaną (roztropną) i konsekwentną indywidualizację procesów kształcenia<sup>51</sup>, która nie skutkuje ujemną stygmatyzacją poprzez wyróżnienie tylko wybranych jednostek – jako wyróżnionych indywidualuów – spośród nieróżnicowanej grupy.

---

<sup>49</sup> O rozumieniu nadziei w myśleniu pedagogicznym zob. A. Murawska, *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2008; K. Olbrycht, *Wychowanie do nadziei*, „Fides et Ratio. Kwartalnik Naukowy” 2010, nr 2 (2), s. 39–46.

<sup>50</sup> O wychowaniu jako „życiowej walce” zob. M. Rembierz, *Ethos edukacji i jej filozoficzny logos. Elementy filozofii edukacji w dociekaniach Tadeusza Kotarbińskiego*, „Studia z Filozofii Polskiej” t. II, red. M. Rembierz, K. Śleziński, Scriptum, Bielsko-Biała–Kraków 2007, s. 342–354.

<sup>51</sup> Zob. T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1986 (zwłaszcza s. 168–169); A. Cudowska, *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Trans Humana, Białystok 2014.

## **Mała szkoła jako „wyspa oporu edukacyjnego” i „centrum promieniowania”**

Mała szkoła może być postrzegana jako „wyspa oporu edukacyjnego” wobec wielkich i nieprzejrzystych interesów ekonomiczno-gospodarczych i polityczno-ideologicznych reprezentowanych m.in. przez różnorakie urzędy centralne i ich agendy oraz przez wielkie korporacje, na podobieństwo formuje się oblicze wielkich szkół. Można wykazać, iż ma miejsca konfrontacja i uwidacznia się kontrast swoistych walorów małej szkoły z mega-strukturami i mega-trendami panującymi w życiu społecznym<sup>52</sup>. Mała szkoła stojąc w opozycji wobec wielkich i anonimowych korporacji, kształtuje postawy zdecydowanie inne niż te preferowane w anonimowych instytucjach.

Odejście od modelu i wzorca małej szkoły powodowane jest technokratycznym zachłysnięciem się wielką skalą działań, wielką przebudową społeczną i swoistą magią wielkich liczb, które przemawiają do masowej wyobraźni jako wyraz „wielkich osiągnięć”. Wielkie szkoły bywają jak wielkie miasta ukazane w poetyckiej wizji Tadeusza Różewicza: „W przeludnionych miastach / ocierając się o siebie do krwi / żyjemy jak na wyspie / zamieszkałej przez nieliczne istoty / [...] / jakieś resztki estetyki / wiary / coś w rodzaju boga / coś w rodzaju miłości”. Z jednej strony doskwierający nadmiar ludzkiej obecności, a z drugiej strony dostrzega się tylko „nieliczne istoty” i „jakieś resztki”, które zostały ze świata wartości.

Mała szkoła podnosi wymagania dotyczące jakości komunikacji międzyludzkiej, wręcz wymaga tego, aby funkcjonowała wspólnota komunikacyjna, która stanowi o istnieniu małej szkoły, a bez której ta szkoła może ulec daleko posuniętej destrukcji lub całkowitemu rozpadowi. Mała szkoła daje wszakże dogodne warunki do tego, aby funkcjonowała szkolna agora, gdzie w bezpośrednich relacjach uczeń aktywnie uczy się systematycznie uczestnictwa w krytycznej dyskusji, przedkładania i rozpatrywania argumentów.

Mała szkoła nie jest wolna od patologii, którymi niejako naturalnie obarczone bywają ludzkie losy, ale w jej obszarze – ze względu na jej mikroskalę – możliwe jest wczesne rozpoznanie, pogłębiona diagnoza i trafna identyfikacja występujących zagrożeń.

Mała szkoła powinna stanowić ważne centrum promieniowania oświatą i kulturą w przestrzeni społeczności lokalnej. Jej funkcjonowanie nie przypomina szczególnie wyizolowanej specjalnej strefy, swoistej „enklawy pedagogicznej”, ist-

---

<sup>52</sup> Zob. A. Kasperek, *Instytucja szkoły w ładzie globalnym*, [w:] *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*, red. W. Kojs, Ł. Dawid, UŚ Filia w Cieszynie, Cieszyn 2003, s. 55–68.

niejącej (podobnie jako różnego typu ośrodki odosobnienia) obok graniczącego z nią świata społecznego. Społeczność tworząca małą szkołę nie zamyka się bowiem tylko w „szkolnych murach”, a działalność edukacyjna nie jest nakierowana wyłącznie na „rzeczywistość wewnątrzszkolną”. Mała szkoła to także przestrzeń aktywności kulturotwórczej pedagogów i animowania przez nich działań kulturotwórczych w środowisku lokalnym<sup>53</sup>. Zaangażowanie pedagogów na rzecz społeczności lokalnej, w której realizują swą aktywność zawodową, wymagającą przecież społecznego uznania, poważania i szacunku, na który trzeba sobie również zasłużyć ukazując swe pedagogiczne oblicze także na lokalnej scenie życia społecznego<sup>54</sup>.

### **„Otwieranie okien” w małej szkole: edukacja medialna i edukacja międzykulturowa**

Wspólnota oświatowa tworząca rzeczywistość edukacyjną małej szkoły powinna być szczególnie wyczulona na niebezpieczeństwa „uwięzienia” edukacji w dość wąskich ramach środowiska lokalnego, które może przesłaniać szersze horyzonty<sup>55</sup>. Jednakże rzetelna edukacja – jej uniwersalne i uniwersalizujące właściwości – daje niejako sama przez się szansę efektywnego przekraczania lokalnych ograniczeń.

Potrzeba „otwierania okien” i nieustannego dopływu „świeżego powietrza”, aby mała szkoła nie stała się gnuśną szkołą rozleniwienia i małostkowości, a zarazem wyniosłego separatyzmu, który buńczucznie głosi własną wyższość nad resztą świata. Jednym ze sposobów „otwierania okien” może być wielka sieć współpracujących z sobą małych szkół jako antidotum na zagrożenie izolacją. Wielka sieć małych szkół tworzona może być również z wykorzystaniem technik informatycznych<sup>56</sup>, które – jeśli są odpowiednio użytkowane – mogą być efek-

<sup>53</sup> Zob. W. Theiss, *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilityarna*, [w:] *Mała Ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*, red. W. Theiss, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 11–22.

<sup>54</sup> O stymulowaniu aktywności w środowisku lokalnym zob. A. Radziejewicz-Winnicki, *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, GWP, Gdańsk 2004, s. 99–110; A. Szczurek-Boruta, *Trwałość i zmiana. Edukacja w środowisku lokalnym – w kręgu potrzeb i oczekiwań*, „Studia Pedagogiczne” 2014, t. LXVII, s. 37–52.

<sup>55</sup> Zob. T. Miczka, *Między globalizacją a lokalizacją. Edukacja w perspektywie globalizacji*, [w:] *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*, red. W. Kojs, Ł. Dawid, UŚ Filia w Cieszynie, Cieszyn 2003, s. 111–123.

<sup>56</sup> Zob. R. Pęczkowski, *Technologie informacyjne – szansa na przetrwanie i rozwój małych szkół*, [w:] *Od nowych technik nauczania do edukacji wirtualnej*, red. W. Strykowski, Poznań



tywnym narzędziem w procesie zbliżania z sobą ludzi (mimo pozostawania przez nich w fizycznej odległości)<sup>57</sup>. Co więcej, wielka (globalna) sieć współpracujących małych szkół może otwierać społeczność małej szkoły na edukację międzykulturową, daje bowiem szansę zawiązywania i rozwijania relacji między uczniami i nauczycielami z małych szkół funkcjonujących w odmiennych kulturach<sup>58</sup>, a przecież w wielu miejscach na świecie działają właśnie różnego typu małe szkoły. Edukacja międzykulturowa wydaje się pożądana tak w małych szkołach, które funkcjonują w społeczności jednorodnej kulturowo (etnicznie, religijnie), aby kształtować kompetencje pożądane w złożonych relacjach międzykulturowych, jak też w tych małych szkołach, które funkcjonują w społeczności różnorodnej kulturowo, choć wówczas w działaniach edukacyjnych powinno się wnikliwie rozpoznać i respektować te doświadczenia międzykulturowe, które są już udziałem

---

2006, s. 246–257; R. Pęczkowski, *Media w pracy małej szkoły*, [w:] *Współczesne media. Status. Aksjologia. Funkcjonowanie*, red. I. Hofman, D. Kępa-Figura, Lublin 2009, t. I, s. 318–322; E. Perzycka, *Struktura i dynamika kompetencji informacyjnych nauczyciela w społeczeństwie sieciowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2008; B. Siemieniecki, *Zagrożenia wynikające z powszechnego wprowadzenia technologii informacyjnej do życia człowieka*, [w:] *Edukacja, kultura, teologia. Studia ofiarowane Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi z okazji 65. rocznicy urodzin*, red. K. Konecki, I. Werbiński, Wyd. UMK, Toruń 2003, s. 195–208; A. Wąsiński, *W oczekiwaniu na homo sapiens „digital”(?), wokół antropologicznych i pedagogicznych aspektów cyborgizacji człowieka*, [w:] *Komunikacja we współczesnym społeczeństwie. Edukacja – strategie – wyzwania*, red. W. Świerczyńska-Głownia, A. Wąsiński, Bielsko-Biała 2011, s. 119–135; K. Wieczorek, *Spotkanie w sieci. Nowe nośniki informacji jako Zwischensphaere (perspektywa filozofii dialogu)*, [w:] *Człowiek między rzeczywistością realną a wirtualną*, red. A. Wojtowicz, Poznań 2006, s. 9–24; A. Lekka-Kowalik, R. Lizut, *Aksjologiczny fundament społeczeństwa informacyjnego*, „Ethos” 2005, nr 1–2 (69–70), s. 255–268.

<sup>57</sup> Zob. T. Miczka, *O zmianie zachowań komunikacyjnych. Konsumenci w nowych sytuacjach audiowizualnych*, Katowice 2002; A. Wąsiński, *Społeczeństwo informacyjne – wyzwanie dla pedagogiki mediów*, Poznań 2003; W. Cellary, *Aktualne trendy w przekazywaniu wiedzy drogami elektronicznymi*, [w:] *e-Polonistyka*, red. A. Dziak, S. Łurek, Lublin 2009, s. 113–123; M. Hetmański, *Internet jako środek tworzenia i komunikowania wiedzy*, [w:] *Internet. Fenomen społeczeństwa informacyjnego*, red. T. Zasępa, Częstochowa 2001, s. 67–88; A. Cudowska, *Edukacja w kulturze rzeczywistości wirtualności*, [w:] *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, t. 2, red. K. Denek, T. Koszczyc, W. Starościak, Akademia Wychowania Fizycznego, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2009, s. 51–58; J. Morbitzer, *W stronę przyszłej edukacji medialnej*, [w:] *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe...*, s. 69–76.

<sup>58</sup> Zob. J. Nikitorowicz, *Idee edukacji międzykulturowej w dobie globalizacji i regionalizacji*, [w:] *Edukacja Jutra – XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2005, s. 51–58; J. Nikitorowicz, *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 2001; J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, WaiP, Warszawa 2009.

uczestników działań edukacyjnych<sup>59</sup>. Do odkrywania edukacyjnego potencjału różnicowania kulturowego i do kształtowania relacji międzykulturowych muszą być odpowiednio przygotowani nauczyciele pracujący w szkole<sup>60</sup>. Ich kompetencje i zaangażowanie warunkują powodzenie takiego przedsięwzięcia, które otwiera przed uczniami szersze horyzonty „wielkiego świata” i pozwala poznać ten „wielki świat” jako zróżnicowany świat relacji między – podobnymi do siebie – ludźmi i ich „małymi” ludzkimi sprawami. Edukacja międzykulturowa wnosi z sobą także dodatkowy walor, którym jest optymizm pedagogiczny. Jak zauważa Tadeusz Lewowicki: „Poczynaniom właściwym edukacji międzykulturowej towarzyszy (coraz rzadziej współcześnie odczuwany w oświacie) optymizm pedagogiczny i poczucie misji wydobywania z ludzi tego, co w nich najlepsze i co świadczy o ich człowieczeństwie. Z przekonaniem można mówić o tym, że w edukacji międzykulturowej realizowany jest tak potrzebny model pedagogiki pozytywnej, konstruktywnej”<sup>61</sup>. W ten sposób wprowadza się uczestników działań edukacyjnych w proces kształtowania zdolności „wydobywania z ludzi tego, co w nich najlepsze i co świadczy o ich człowieczeństwie”. To szczególnie ważna umiejętność w czasach, w których zdaje się ciężać – a nawet w niektórych przypadkach dominować – zwątpienie w sens i wartość człowieczeństwa.

### **Mała szkoła w wymiarze akademickim**

Mała szkoła może – i powinna – funkcjonować także w wymiarze akademickim. Jej cechy swoiste trzeba chronić zwłaszcza w obecnej sytuacji, gdy środkami ad-

---

<sup>59</sup> Zob. B. Grabowska, *Szkoła w środowisku zróżnicowanym kulturowo*, [w:] *Szkoła na pograniczach*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, Wyd. UŚ, Katowice 2000, s. 69–80; E. Ogrodzka-Mazur, *Regionalizm w procesie edukacji szkolnej (studium z pogranicza polsko-czeskiego)*, [w:] *Szkoła na pograniczach...*, s. 93–109; E. Ogrodzka-Mazur, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Wyd. UŚ, Katowice 2007; P. P. Grzybowski, *Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1, s. 57–68.

<sup>60</sup> Zob. A. Szczurek-Boruta, *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów propozycje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014; A. Szczurek-Boruta, *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013; B. Dobrowolska, *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

<sup>61</sup> T. Lewowicki, *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. XVII, s. 33; zob. J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. K. Konecki, I. Werbiński, „Żak”, Warszawa 2003, s. 934–941.

ministracyjnymi – niejako finansowego wymuszenia – przede wszystkim promuje się „parametryzacyjną wartość” wielkich kongresów i wielkich umiędzynarodowionych konferencji. Na szczególną uwagę i przypomnienie zasługuje więc sens i funkcja małych seminariów uniwersyteckich.

Aby wyraziściej zarysować obraz „małej szkoły” w wymiarze akademickim warto zwrócić uwagę na kwestie wolności nauczania i wolności studiowania, które akcentuje Tadeusz Kotarbiński, gdy we wspomnieniach – zaprawionych sokratejską i gorzką ironią – przedstawia swą aktywność profesorską w trudnym czasie hitlerowskiej okupacji, aktywność konsekwentnie prowadzoną – wbrew reżimowi zbrodniczego okupanta – w ramach rozwijającego działalność podziemnego Uniwersytetu Warszawskiego: „Wykłady i ćwiczenia tym się różniły od zwykłych, że odbywały się w prywatnych mieszkaniach (do jakich klitek wtedy uniwersytet nie sięgał!), w małych, kilku – lub kilkunastoosobowych gronach, i że ich uczestnikami byli gorliwcy, którzy studiowali, bo chcieli, choć nikt ich nie zmuszał do korzystania z możliwości studiów. I jeszcze jedno: do programu nikt się nie wtrącał, profesor brał na siebie odpowiedzialność za przedmiot i oczywiście obce było uczestnikom tej nielegalnej, przejętej duchem wolności uczelni jakiegokolwiek ideologicznie cenzurowanie lub kierownictwo. O paradoksie! Nigdy nie brałem udziału w nauczaniu tak absolutnie liberalnym, jak... w dobie najcięższej niewoli”<sup>62</sup>. Ten niespodziewany, zaskakujący i dramatyczny paradoks, który z powagą odnotowuje tu doświadczony nauczyciel akademicki, daje do myślenia. Wręcz budzi grozę i nakazuje, aby wnikliwie i nieustępliwie zastanawiać się nad tym, jakie to destrukcyjne procesy dotyczą nauczania, które zamyka się – niby w wolnym świecie – w dławiącym edukacyjną wolność gorsecie administracyjnej kontroli.

Tytułem przykładu seminariów uniwersyteckich stanowiących „małe szkoły” chcę wskazać na niektóre tylko spośród tych seminariów, które odegrały znaczącą rolę w dziejach polskiej humanistyki: lubelskie konwersatorium metafizyczne prowadzone w latach pięćdziesiątych (w czasie szalejącego stalinizmu) przez Jerzego Kalinowskiego i wieloletnie semina z zakresu historii filozofii Stefana Świeżawskiego<sup>63</sup>, krakowskie semina z teorii poznania i metodologii Izdydory Dąbmskiej, toruńskie semina filozoficzno-etyczne Tadeusza Czeżowskiego, warszawskie semina semiotyczne Jerzego Pelca i lubelskie logiczno-metodo-

---

<sup>62</sup> T. Kotarbiński, *Z dziejów podziemnego Uniwersytetu Warszawskiego*, [w:] T. Kotarbiński, *Prakseologia. Część II*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 2003, s. 519.

<sup>63</sup> Wojciech Chudy wspominał, że „każdy, kto miał szczęście uczestniczyć w seminariach prowadzonych przez prof. Świeżawskiego na KUL-u wie, że duch szkoły lwowskiej (porządek, spokój, rzeczowość i perfekcjonizm metodologiczny) przenikał te posiedzenia i pracę tam realizowaną”.

logiczne seminaria Leona Koja, czy też od wielu lat prowadzone seminarium Michała Hellera z filozofii nauki, metodologii nauk i filozofii przyrody, które obecnie zaowocowało wielkim Centrum Kopernika Badań Interdyscyplinarnych w Krakowie. W pedagogice m.in. ważną rolę odgrywa – wciąż intelektualnie promieniuje – prowadzone przez wiele lat toruńskie seminarium Zbigniewa Kwiecińskiego. Znaczące wyniki naukowe przyniosło też cieszyńskie seminarium Tadeusza Lewowickiego, dzięki któremu ukształtowała się szkoła badawcza edukacji międzykulturowej<sup>64</sup>. To są przykłady małych seminariów, z których – dzięki ich długiemu trwaniu i konsekwentnej pracy metodą „małych kroków” – powstaje wielka nauka, kształtują się naukowcy i zespoły naukowe wielkiego formatu. Z wdzięcznością wspomnę też katowickie seminaria, w których dane było mi uczestniczyć: Czesława Głombika, Wojciecha Świątkiewicza i Krzysztofa Wieczorka oraz cieszyńskie seminarium Wojciecha Kojasa. W zarysowanym tu kontekście pozwolę sobie sformułować apel, gdyż uważam, że warto, aby każdy z Czytelników, który ma własne doświadczenie uczestnictwa w seminariach uniwersyteckich stanowiących „małe szkoły”, dopełnił wstępnie zasygnalizowaną tu listę. Co więcej, warto zebrać i opracować świadectwa o przebiegu i roli tych seminariów z różnych dziedzin, aby wyrazić jeszcze zobrazować ich znaczenie. Nadmienię, że noszę się z zamiarem przeprowadzenia tak ukierunkowanych badań, aby porównać różnego rodzaju znaczące seminaria uniwersyteckie, które onegdaj stanowiły i aktualnie stanowią „małe szkoły” w środowisku akademickim. Może to także stanowić przyczynek do zrozumienia swoistych cech uniwersytetu, który wymaga istnienia i działania takich małych szkół w postaci seminariów.

## **Zakończenie: uwagi i postulaty**

Jeśli edukację można postrzegać także jako swoistą inwestycję, przekraczającą jednakże zasady ekonomii ograniczającej się do księgowych obliczeń, inwestycję, która przyczynia się do pomnażania wysoce wartościowego i unikatowego kapitału ludzkiego, to wówczas uznać należy, iż mała szkoła powinna wydatnie i długoterminowo sprzyjać pomnażaniu – częstokroć finansowo nieprzeliczalnych

---

<sup>64</sup> Zob. E. Ogrodzka-Mazur, *Cieszyńska szkoła badań pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2014, nr 2 (4), s. 25–39; E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, *Działalność naukowo-badawcza, dydaktyczna i organizacyjna Zakładu i Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w latach 1989–2012. Wokół cieszyńskiej szkoły badań pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego*, [w:] *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa*. T. 2. *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, red. A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Toruń 2012 s. 19–40.

– zysków z tak pojętej inwestycji edukacyjnej. Warto więc – także kierując się ideą pomnażania wysoce wartościowego i unikatowego kapitału ludzkiego – promować model małej szkoły, bo chociaż jest on w pewnej mierze obciążony sentymentem wobec bezpośrednich relacji międzyludzkich, to jednak nie musi to być karykaturalny sentymentalizm, który fałszuje obraz rzeczywistości. Wręcz przeciwnie, szczypta sentymentalnego nastawienia stanowi ożywczy i liryczny komponent małego realizmu właściwego małej szkole.

Można również sformułować nieco przewrotne zalecenie, że niezależnie od tego w jak wielkiej szkole (co do ilości uczniów i co do kubatury) przychodzi działać pedagogowi, to zawsze jest on zobowiązany, aby efektywnie wytwarzać – tu i teraz – środowisko edukacyjne wykazujące modelowe i wzorcowe cechy małej szkoły. Powinno się więc tak przekształcać niesprzyjające rzetelnej edukacji instytucje oświatowe, aby osiągać pożądane właściwości małej szkoły i myśleć o edukacji w kategoriach związanych z wizją małej szkoły jako przyjaznego środowiska edukacji.

## Bibliografia

- Adrian B., *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Bronk A., *Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne*, [w:] *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP Wrocław 2005.
- Cellary W., *Aktualne trendy w przekazywaniu wiedzy drogami elektronicznymi*, [w:] *e-Polonistyka*, red. A. Dziak, S. Łurek, Lublin 2009.
- Chrzanowska I., *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*, Impuls, Kraków 2009.
- Copik I., *Pedagogika miejsca – kultura lokalna a kształtowanie się tożsamości współczesnego człowieka*, Pedagogika. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2013, t. XXII.
- Cudowska A., *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Trans Humana, Białystok 2014.
- Cudowska A., *Edukacja w kulturze rzeczywistości wirtualności, szkół*, [w:] *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. T. 2, red. K. Denek, T. Koszycz, W. Starościak, Akademia Wychowania Fizycznego, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2009.
- Dancák P., *Koncepcja wychowania w myśli Radima Palouša*, Lublin 2003.
- Denek K., *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, WSPiA im. Mieszka I, Poznań 2012.



- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 1998.
- Denek K., *Tryptyk wątków koniecznych*, [w:] *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, red. W. Kojs, Ł. Dawid, Filia UŚ, Cieszyn 2001.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań – Toruń 1994.
- Denek K., *W stronę szkoły jutra*, „Neodidagmata” 2005, nr 27/28.
- Denek K., *Związek edukacji z wartościami*, „Neodidagmata” 2008, nr 29/30.
- Dernowska U., Tłuściak-Deliowska A., *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Dobrowolska B., *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Dudzikowa M., *Działania pozorne w edukacji jako palący problem. Wprowadzenie do książki*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Dudzikowa M., *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Gadamer H.-G., *Wychowanie jest wychowaniem siebie*, tłum. P. Sosnowska, red. A. Folkierska, [w:] H.-G. Gadamer, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, wybór R. Godoń, wstęp i red. P. Dybel, Warszawa 2008.
- Gajdzica Z., *Wstęp*, „Studia Pedagogiczne” 2014, t. LXVII.
- Grabowska B., *Szkoła w środowisku zróżnicowanym kulturowo*, [w:] *Szkoła na pograniczach*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, Wyd. UŚ, Katowice 2000.
- Groenwald M., *Standardy moralne czy standardy wymagań? O moralnych aspektach pozorów w szkole*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Grzybowski P. P., *Edukacja w warunkach różnicowania kulturowego*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007 nr 1.
- Hetmański M., *Internet jako środek tworzenia i komunikowania wiedzy*, [w:] *Internet. Fenomen społeczeństwa informacyjnego*, red. T. Zasępa, Częstochowa 2001.
- Jasiński Z., *Duże problemy małych szkół*, [w:] *Edukacja jutra. XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, t. 1, red. K. Denek, T. Koszczyc, W. Wiesner, Akademia Wychowania Fizycznego, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2008.
- Kasperek, *Czekając na Godota w burzliwych czasach – socjologiczny szkic o społecznej potędze oczekiwań wobec szkoły i nie tylko*, „Studia Pedagogiczne” 2014, t. LXVII.



- Kasparek A., *Instytucja szkoły w ładzie globalnym*, [w:] *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*, red. W. Kojs, Ł. Dawid, UŚ Filia w Cieszynie, Cieszyn 2003.
- Koj L., *Powinności w nauce*, t.1: *Określanie i poznawalność powinności*, UMCS, Lublin 1998.
- Kojs W., *Światy rzeczywiste i możliwe w treściach kształcenia*, [w:] *Edukacja jutra, VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Częstochowa 2000.
- Kojs W., *Wewnętrzna i zewnętrzna kontrola oraz ewaluacja systemu edukacji*, [w:] *Edukacja jutra, VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Częstochowa 2001.
- Kojs W., *Zagrożenie jako wyznacznik zmiany edukacyjnej oraz źródeł nakazów, zakazów i powinności*, [w:] *Edukacja Jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszyc, M. Lewandowski, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2003.
- Kostyło H., *Podwójny pozór w edukacji na przykładzie koncepcji Paula Freire'a*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Kotarbiński T., *Z dziejów podziemnego Uniwersytetu Warszawskiego*, [w:] T. Kotarbiński, *Prakseologia. Część II*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 2003.
- Kultura zaufania*. Z prof. Piotrem Sztompką rozmawia Tomasz Wiścicki, [http://www.laboratorium.wiez.pl/teksty.php?kultura\\_zaufania](http://www.laboratorium.wiez.pl/teksty.php?kultura_zaufania).
- Kupisiewicz Cz., *Szkoła w XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*, WN PWN, Warszawa 2006.
- Kuźma J., *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005.
- Kwieciński Z., *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*, PWN, Warszawa 1972.
- Kwieciński Z., *Odpad szkolny na wsi. Studium socjopedagogiczne*, Polska Akademia Nauk – Komitet Badań Rejonów Uprzemysławianych, Warszawa 1972.
- Kwieciński Z., *Funkcjonowanie szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysławianym. Studium badawcze w aspekcie jednolitości szkolnictwa*, PWN, Warszawa 1972.
- Kwieciński Z., *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, WSiP, Warszawa 1980.

- Kwieciński, *Potrzeba edukacji krytycznej*, [w:] Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Kwieciński Z., *Praca w szkole jako złudzenie (studium przypadku)*, [w:] *Edukacja przez pracę i dla pracy*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1990.
- Kwieciński, *Szkoła do/dla zmiany społecznej – warunki konieczne*, [w:] Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Kwieciński, *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*, [w:] Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Lekka-Kowalik A., Lizut R., *Aksjologiczny fundament społeczeństwa informacyjnego*, „Ethos” 2005, nr 1–2 (69–70).
- Lewowicki T., *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, nr 2.
- Lewowicki T., *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. XVII.
- Lewowicki T., *Filozofia i pedagogika – tradycje i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*, „Colloquia Communia” 2003, nr 2 (75).
- Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1986.
- Lewowicki T., *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa – Radom 2007.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce oświatowej*, „Żak”, Warszawa 1997.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Mendel M., *Kategoria miejsca w pedagogice*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006.
- Mendel M., *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Toruń 2000.
- Miczka T., *Między globalizacją a lokalizacją. Edukacja w perspektywie globalizacji*, [w:] *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*, red. W. Kojs, Ł. Dawid, UŚ Filia w Cieszyń, Cieszyń 2003.
- Miczka T., *O zmianie zachowań komunikacyjnych. Konsumenci w nowych sytuacjach audiowizualnych*, Katowice 2002.
- Morszczyńska U., *Normy w rzeczywistości szkolnej*, [w:] *Edukacja Jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszyc, M. Lewandowski, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2003.
- Morbitzer J., *W stronę przyszłej edukacji medialnej*, [w:] *Edukacja Jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, t. 2, red. K. Denek, T. Koszyc, W. Starościk, Akademia Wychowania Fizycznego, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław, 2009.

- Murawska A., *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2008.
- Murzyn A., *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Muszyńska J., *Miejsce jako przestrzeń doświadczana*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014.
- Nalaskowski A., *Pragmatyka oglądu szkoły*, [w:] *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz, B. D. Gołębiak, R. Kwaśnica, WN DSWE TWP, Wrocław 2005.
- Nalaskowski S., *Pedagogika i dydaktyka w ujęciu Kazimierza Sośnickiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, „Żak”, Warszawa 2003.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, WAIp, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Idee edukacji międzykulturowej w dobie globalizacji i regionalizacji*, [w:] *Edukacja Jutra – XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2005.
- Nikitorowicz J., *Nauczyciel wobec potrzeby kultywowania dziedzictwa kulturowego regionu i potrzeby wykraczania poza status quo*, [w:] *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, UŚ Filia w Cieszyń, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn – Warszawa 2005.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 2001.
- Nowak M., *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Nowosad I., *Współpraca nauczycieli z rodzicami i szkoły ze środowiskiem lokalnym*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2010.
- Ogrodzka-Mazur E., *„Nowy profesjonalizm” nauczyciela w kontekście przygotowania do edukacji międzykulturowej*, [w:] *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2008.
- Ogrodzka-Mazur E., *Cieszyńska szkoła badań pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2014, nr 2 (4).
- Ogrodzka-Mazur E., *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszy wieku szkol-*

- nym. *Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, UŚ, Katowice 2007.
- Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A., *Działalność naukowo-badawcza, dydaktyczna i organizacyjna Zakładu i Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w latach 1989–2012. Wokół cieszyńskiej szkoły badań pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego*, [w:] *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa*, t. 2: *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, red. A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn – Toruń 2012.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Olbrycht K., *Wychowanie do nadziei*, „Fides et Ratio. Kwartalnik Naukowy” 2010, nr 2 (2).
- Olbrycht K., *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 1/29.
- Pawelski L., *Nauczyciele w szkole jutra*, [w:] *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszycz, W. Starościak, t. 2, Akademia Wychowania Fizycznego, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2009.
- Pawelski L., Urbanek B., *Szkoła w oczekiwaniach*, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2014.
- Perzycka E., *Struktura i dynamika kompetencji informacyjnych nauczyciela w społeczeństwie sieciowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2008.
- Pęczkowski R., *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
- Pęczkowski R., *Mała szkoła – likwidacja czy progres?*, [w:] *Człowiek. Media, Edukacja*, red. J. Morbizer, E. Musiał, Kraków 2013.
- Pęczkowski R., *Media w pracy małej szkoły*, [w:] *Współczesne media. Status. Aksjologia. Funkcjonowanie*, red. I. Hofman, D. Kępa-Figura, Lublin 2009, t. I.
- Pęczkowski R., *Technologie informacyjne – szansa na przetrwanie i rozwój małych szkół*, [w:] *Od nowych technik nauczania do edukacji wirtualnej*, red. W. Strykowski, Poznań 2006.
- Popper K. R., *Logika nauk społecznych*, [w:] K. R. Popper, *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*, tłum. A. Malinowski, Warszawa 1997.
- Radziewicz-Winnicki A., Roter A., *Pedagog w warunkach konieczności redefinicji funkcji szkoły*, [w:] *Edukacja Jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2005.
- Radziewicz-Winnicki A., *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, GWP, Gdańsk 2004.

- Rembierz M., *Ethos edukacji i jej filozoficzny logos. Elementy filozofii edukacji w dociekaniach Tadeusza Kotarbińskiego*, „Studia z Filozofii Polskiej”, t. II, red. M. Rembierz, K. Śleziński, Scriptum, Bielsko-Biała – Kraków 2007.
- Rembierz M., *Rzetelność i jakość kształcenia. Rzetelność edukacji jako warunek osiągnięcia wyższej jakości kształcenia*, [w:] *O poprawę efektywności kształcenia*, red. L. Pawelski, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2013.
- Russell B., *Zadania nauczyciela*, [w:] B. Russell, *Szkice niepopularne*, tłum. H. Janowska, Książka i Wiedza, Warszawa 1997.
- Salamucha A., *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2004, z. 2.
- Schumacher E.F., *Małe jest piękne, Ekonomia z założeniem, że człowiek się liczy*, tłum. E. Szymańska-Wierzyńska, J. Strzelecki, przedmowa B. Baran, Aletheia, Warszawa 2013.
- Siemieniecki B., *Zagrożenia wynikające z powszechnego wprowadzenia technologii informacyjnej do życia człowieka*, [w:] *Edukacja, kultura, teologia. Studia ofiarowane Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi z okazji 65. rocznicy urodzin*, red. K. Konecki, I. Werbiński, Wyd. UMK, Toruń 2003.
- Sośnicki K., *Poradnik dydaktyczny*, PZWS, Warszawa 1963.
- Suchecką J., *Resort edukacji zageszcza pierwszaków. Czy w klasach znowu będzie więcej niż 25 uczniów?*, „Gazeta Wyborcza”, 6.10.2014, [http://wyborcza.pl/1,75478,16755541,Resort\\_edukacji\\_zageszcza\\_pierwszakow\\_\\_Czy\\_w\\_klasach.html#ixzz3LQs4rRco](http://wyborcza.pl/1,75478,16755541,Resort_edukacji_zageszcza_pierwszakow__Czy_w_klasach.html#ixzz3LQs4rRco).
- Szczurek-Boruta A., *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Szczurek-Boruta A., *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów propozycje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Szczurek-Boruta A., *Trwałość i zmiana. Edukacja w środowisku lokalnym – w kręgu potrzeb i oczekiwań*, „Studia Pedagogiczne” 2014, t. LXVII.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia szkolnictwa publicznego III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Śliwerski B., *Mała szkoła w polskiej i europejskiej przestrzeni edukacyjnej* <http://sli>



- werski-pedagog.blogspot.com/2014/10/maa-szkoa-w- polskiej-i-europejskiej.html.
- Śliwerski B., *Oświatowe reminiscencje* <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2015/07/oswiatowe-reminiscencje.html>.
- Śliwerski B., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, APS, Warszawa 2011.
- Śliwerski B., *Postmanowska krytyka i wizja amerykańskiej edukacji w kulturze technopolu*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Samowychowanie jako odrodzenie moralne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1.
- Śliwerski B., *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Świrko-Pilipczuk J., *Samo-dzielność w filozoficznych poglądach i koncepcjach człowieka – implikacje pedagogiczne*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2011.
- Theiss W., *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilityarna*, [w:] *Mała Ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*, red. W. Theiss, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Twardowski K., *O pojęciu wychowania* (Odczyt wygłoszony na Zjeździe członków Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie, dnia 5 lipca 1911 r.), [w:] K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, red. i oprac. R. Jadczak, Warszawa 1992.
- Uryga D., *„Mała szkoła” w środowisku wiejskim: socjopedagogiczne studium obywatelskich inicjatyw*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2013.
- Wąsiński A., *Spółczesność informacyjna – wyzwanie dla pedagogiki mediów*, Ośrodek Badania Rynku Sztuki Współczesnej, Poznań 2003.
- Wąsiński A., *W oczekiwaniu na homo sapiens „digital”(?), wokół antropologicznych i pedagogicznych aspektów cyborgizacji człowieka*, [w:] *Komunikacja we współczesnym społeczeństwie. Edukacja – strategie – wyzwania*, red. W. Świerczyńska-Głównia, A. Wąsiński, Bielsko-Biała 2011.
- Wieczorek K., *Spotkanie w sieci. Nowe nośniki informacji jako Zwischensphaere (perspektywa filozofii dialogu)*, [w:] *Człowiek między rzeczywistością realną a wirtualną*, red. A. Wojtowicz, Poznań 2006.
- Wielecki K., *Młodzież i edukacja po wielkiej zmianie*, [w:] *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, red. K. Przyszczykowski, A. Zandecki, Poznań – Toruń 1996,



- Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria i krytyka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Witkowski L., *Uwagi o funkcjach edukacji*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 3.
- Wojnar I., *Samowychowanie – humanistycznym wyborem człowieka*, [w:] I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2002.
- Zdrenka M. T., *Dbłość*, [w:] P. Domeracki, M. Jaranowski, M. T. Zdrenka, *Sześć cnót mniejszych*, UMK, Toruń 2012.

Bieżący komentarza Autora do tekstu:

Z ukazujących się w ostatnim czasie publikacji dotyczących szkoły (kultury szkoły) w szczególności warto wskazać: B. Śliwerski, *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2017; Twierdza. *Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*; M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2016; B. Śliwerski, *O konieczności powrotu do subsydiarnej roli państwa w publicznej edukacji szkolnej dzieci i młodzieży*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3, s. 17–51; M. Winiarski, *Szkoła środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3, s. 53–76; M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3, s. 77–87; E. Januszewska, M. Kulesza, M. Kwiatkowski, A. Odrowąż-Coates, A. Perkowska-Klejman, M. Wiatr, *W poszukiwaniu teorii szkoły*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3, 2015, s. 89–112; M. i M. Kulesza, *Klimat szkoły jako kategoria opisowa środowiska szkolnego*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3, s. 113–125; B. Smolińska-Theiss, *Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły: relikw przeszłości czy współczesne wyzwanie*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3, 2015, s. 127–145; K. Marzec-Holka, *Peryferie edukacyjne szkół wiejskich w warunkach niżu demograficznego*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3, s. 147–161.